SG ip 233
4

L'ENSEIGNEMENT DU LATIN ET DU GREC AUX GRANDS DEBUTANTS

(journée d'études
du 16 novembre 1969)

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE
BIBLIOTHÈQUE

A.P.L.A.E.S.

S O M M A I R E

Présentation..... 3

Liste des participants..... 4

Problèmes généraux :

- L'apport de la linguistique à l'enseignement de la grammaire du latin et du grec (J. PERROT, Professeur de linguistique à Paris)..... 6

- Choix des fins et choix des moyens dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle : le cas particulier des langues anciennes (F. SEBASTIANOFF, Assistant de latin à Paris)..... 17

- Les interférences entre langue maternelle et langue seconde (résumé de la communication de M. DEBYSER, Directeur du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger). 29

Problèmes particuliers :

- L'acquisition du vocabulaire :
  L'enseignement du vocabulaire (J. COUSTEIX, Assistant à l'E.N.S. de Saint-Cloud)..... 31

  L'acquisition du vocabulaire en grec ancien (J. METAYER, M-A. de grec à Paris)..... 35

  Le réemploi du vocabulaire latin en contexte (F. SEBASTIANOFF)..... 37

- L'acquisition de la grammaire :
  L'enseignement programmé du latin (R. FRANCK, Professeur agrégé au lycée Pothier à Orléans)..... 39

  La pratique de la grammaire latine par les exercices structuraux (F. SEBASTIANOFF)..... 42

BIBLIOTHEQUE

.../...

- La pratique des textes :
Problèmes de l'étude des textes (R. MARTIN, Chargé d'enseignement de latin à Bordeaux)..... 44

Expérience de la section de latin de Nancy (J. ROUSSELET, Chargé d'enseignement de latin à Nancy)..... 51

- L'enseignement de la civilisation :
Enseignement de la civilisation latine aux grands débutants (A. FOULON, Assistant de latin à Rennes)..... 55

- Travail par équipes et monitorat :
Expérience de la section de latin de Nanterre (Mme DELEANI, M-A. de latin à Nanterre)..... 58

Expérience de la section de grec de la Faculté de Théologie protestante de Strasbourg (B. JAY, M-A. à Strasbourg)..... 61

- Réforme pédagogique et réforme des examens :
Niveaux et modes de contrôle (R. MARTIN)..... 64

P R E S E N T A T I O N

-.-.-.-.-.-

Améliorer les méthodes d'apprentissage d'une langue implique à la fois que l'on établisse un contact entre la pratique pédagogique et les acquisitions de certaines disciplines scientifiques, au premier rang desquelles la linguistique, et que l'on détermine la finalité de l'apprentissage à partir des besoins des utilisateurs. La mise en évidence de cette double nécessité dans le cas des langues anciennes a été sans doute le principal intérêt de la journée d'études du 16 novembre 1969.

Ce colloque, dont l'organisation avait été souhaitée par le congrès de l'A.P.L.A.E.S. de mai 1969, et qui était ouvert à tous les enseignants chargés de grands débutants dans l'enseignement supérieur, a réuni, à l'Ecole Normale Supérieure, rue d'Ulm, à Paris, environ 80 enseignants, en majorité maîtres-assistants et assistants de latin et de grec, venus de presque toutes les Facultés de Lettres. Il a été l'occasion d'aborder, et plus souvent d'évoquer seulement, nombre de problèmes ayant une incidence directe sur la pédagogie des langues anciennes. Une suite naturelle à ce premier contact et à cette première exploration consisterait en recherches et en expériences, menées conjointement par des enseignants de disciplines diverses, et en sessions dont l'objet pourrait être plus spécialisé que ne l'a été celui de cette première rencontre.

Des initiatives se font jour ici et là (séminaires, mémoires de maîtrise, C2, journées d'études), qui intéressent au premier chef ceux qui sentent la nécessité de repenser la pédagogie des langues anciennes. Les textes qui suivent ont été réunis, à la demande des participants de la journée du 16 novembre 1969, pour servir de jalons sur cette voie.

mars 1970

François SEBASTIANOFF
Assistant de latin à Paris

N.B. On ne trouvera ici que les textes des communications et des comptes-rendus d'expériences. Un résumé des débats, dirigés successivement par M. RAMBAUD, M. MARTIN et Mme LEBEAU, a été donné par M. TOURATIER dans le Bulletin de liaison de l'A.P.L.A.E.S. (n° 2 déc. 1969).

L I S T E D E S P A R T I C I P A N T S

-.-.-.-.-.-.-.-.-

AMIENS	Melle O. Waldschmidt (g)
BESANCON	MM. J.C. Carrière (g), P. Monat (l)
BORDEAUX	Mme C. Fournier, Melle C. Laurent, M. R. Martin (l)
CAEN	MM P. Dufraigne (l), A. Goulon (l)
CHAMBERY	M. R. Panet (l)
CLERMONT-FERRAND	Melles A. Jacquetin (l), A.M. Jarzaguet (l)
DIJON	M. P. Cauderlier, Melle A. Prost (g)
LIEGE	M. R. Cavenaille
LILLE	M & Mme J. Bollack, MM. J Hasenohr (g), H. Le Bourdellès (l) G. Losfeld, Melles A. Poncet (l), S. VIARRE (l)
LIMOGES	M. F. Charpin (l), Mme B. Guy (l)
LYON	Melle M. Bonjour (l), MM. M. Evieux, P. Evieux, M. Rambaud (l)
MONTPELLIER	M. J.N. Michaud (l)
NANCY	MM. B. Lagarde (l), J. Rousselet (l)
NANTERRE	M. J.P. Brisson (l), Mme S. Déléani (l), MM. C. Rambaux (l), J.M. Vermander (l)
NANTES	MM. J.J. Barreau (l), M. Touchefeu (l)
NICE	Melle A.C. Assémat (l)
ORLEANS	M. R. Franck
PARIS	Mmes M. Alexandre (g), S. Bails, Mme Barbe-Banvard (l), Melle M. Bontemps (l), MM. Casevitz (g), J. Cousteix, F. Debyser, Deulofeu, Mme C. Dobias (g), Melle F. Dupont (l) MM. J. Fontaine (l), P. Gros (l), M. Hano, J.P. Kherlakian (l), Labouesse, J. Lallot (g), Mme A. Lebeau (g), MM. H Louette, J. Métayer (g), U. Nicollet, J. Perret (l), J. Perrot (ling.), P. Petitmengin (l), C. Rosset, Mme S. Roy (g), M. F. Sébastianoff (l), Melle S. Teillet (l), MM. J.P. Thuillier (l), Ch. Touratier (l).
POITIERS	M. J. Villemonteix (g)
RENNES	Melle M.M. Caous (g), M. A. Foulon (l)
ROUEN	M. J.P. Liou (g)
STRASBOURG	M. B. Jay (g)
TOULOUSE	M. J. Terrieux (g)
TOURS	Melles A.M. Chanet (g), MM. R. Chevallier (l), Y.M. Duval (l), G. Lacaze (g).

- Nous prions les intéressés de bien vouloir excuser les éventuelles erreurs ou omissions.
- g = grec ; l = latin ; ling. = linguistique.

P R O B L E M E S G E N E R A U X

L'APPORT DE LA LINGUISTIQUE A L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU LATIN ET DU GREC

-.-.-.-.-.-.-

Il peut paraître présomptueux de prétendre définir l'apport de la linguistique générale à l'enseignement grammatical, plus encore peut-être dans le domaine des langues anciennes que dans celui des langues modernes, les premières ne s'offrant qu'incomplètement à l'investigation scientifique du fait même qu'elles sont éteintes. Partagée entre des courants doctrinaux divers, pratiquant des procédures d'analyse d'une technicité souvent redoutable, la linguistique moderne dispose-t-elle vraiment d'un acquis à la fois largement reconnu comme scientifiquement incontestable et réellement utilisable dans l'activité pédagogique ? Les divergences ne doivent pas masquer l'existence d'un certain nombre d'exigences reconnues comme fondamentales par l'ensemble des linguistes et qui ont une incidence directe sur l'enseignement des langues. Ce sont ces exigences qu'il faut tenter de respecter dans la présentation des langues anciennes, dont la description, fondée sur une longue tradition, doit être adaptée aux critères modernes de l'exactitude scientifique.

La description traditionnelle présente assurément une certaine forme d'exactitude ; mais, sans vouloir insister trop sur une distinction qui donne souvent de l'humeur aux grammairiens du latin et du grec, on doit préciser qu'il s'agit d'une exactitude philologique plutôt que d'une exactitude linguistique. Il faut entendre par là que la description traditionnelle s'efforce de présenter une image de la langue fidèle aux faits relevés dans les textes : les formes des mots y sont minutieusement recensées avec leurs variations synchroniques ou diachroniques, et les constructions syntaxiques dans lesquelles entrent ces mots y sont décrites avec un grand effort de précision de façon

qu'apparaissent bien les liens entre tels verbes ou groupes de verbes fonctionnant en principale et telles caractéristiques (mode et temps du verbe, choix de la conjonction, etc...) de la subordonnée régie, etc... On aurait tort de faire reproche aux tenants de cette tradition philologique de leur souci d'exactitude et on regrettera que les linguistes se préoccupent souvent assez peu de rigueur philologique et construisent trop vite sans assurer leurs bases. Mais cette sorte de catalogue à quoi aboutit la pratique descriptive traditionnelle ne saurait satisfaire les linguistes d'aujourd'hui parce qu'il reste superficiel, ne fait pas apparaître les structures de la langue et que, contraint par la nature même des faits linguistiques à une certaine catégorisation ordonnant les données, il emprunte ses catégories à un répertoire hérité de la tradition et oblige la langue à s'en accommoder tant bien que mal, tandis que ces catégories et toutes les structures à présenter doivent être dégagées de l'analyse même de la langue.

S'il s'agit de décrire l'organisation du nom et du verbe, la présentation de la déclinaison et de la conjugaison est conforme aux structures de la langue en ce qu'elle rassemble toutes les formes qui se constituent sur la base d'une unité lexicale nominale ou verbale, mais elle ne se fonde que sur ce critère morphologique et ne peut donc produire qu'un pur et simple catalogue, élément de mémento plutôt que de description, et il en résulte une coupure très fâcheuse entre l'étude de ces formes et celle de leurs fonctions. S'il s'agit de décrire le fonctionnement de ces formes dans des phrases et les articulations des propositions au sein de la phrase complexe, alors, à l'inverse, on range les faits dans des cadres d'inspiration plus ou moins logique, où le matériel linguistique se distribue de façon fort peu satisfaisante. Un détail, à titre d'exemple : le classement sémantique des subordonnées dites circonstancielles entraîne la dispersion des propositions introduites par cum, même quand elles présentent les mêmes caractéristiques internes ; on rencontre alors ici un cum qui exprime la cause, là un cum qui exprime la concession, d'où il faut bien

conclure que cum n'exprime rien du tout par lui-même et que la relation entre principale et subordonnée, dans de tels cas, se détermine ailleurs qu'au niveau de l'articulation représentée par la conjonction.

Il ne peut être question d'entreprendre ici un exposé d'ensemble ; mais ceux qui ont à enseigner les langues anciennes doivent prendre conscience de quelques impératifs essentiels qui se dégagent de l'état actuel de la réflexion générale en linguistique. Il ne s'agit ici que de rappeler ces impératifs et de tenter de faire apercevoir en quoi leur respect modifie l'économie de la description grammaticale.

1° - Il faut insister en premier lieu sur la nécessité de respecter la réalité phonique de la langue. Certes, il convient de s'entendre sur un certain état de langue, pour faire choix d'un phonétisme cohérent, qui corresponde à un état donné du développement de la langue ; on ne peut guère imaginer qu'il soit tenu compte, dans la pratique, d'une évolution historique qu'il ne nous est pas permisde suivre de façon précise. Certes encore il faut accepter de n'être que partiellement et approximativement fidèles à une réalité dont certains aspects nous échappent, notamment les caractéristiques prosodiques (intonation et aussi accentuation en grande partie), tandis que d'autres, mieux connus, ne sont pas toujours établis avec assez de précision, comme il arrive pour nombre de phonèmes dont les normes de réalisation restent assez incertaines. Ces insuffisances de notre formation scientifique ne nous dispensent pas de tirer parti du savoir acquis et de serrer la réalité phonique latine d'aussi près que possible. Renonçons une bonne fois au ridicule qui consiste à prononcer à la française des graphies comme u ou c et ne faisons pas violence à la langue en rendant homonymes sīve et cīve, venit et vēnit. Il est lamentable qu'on soit obligé aujourd'hui encore d'insister sur de pareilles évidences.

2° - Dans l'enseignement de la grammaire, il importe de mettre fin au primat de la morphologie : cessons de considérer comme l'exigence n° 1 l'acquisition parfaite des déclinaisons et des conjugaisons. On ne manie assurément le latin ou le grec de façon satisfaisante que quand on ne les dénature pas par les fameux "barbarismes" ; mais supposons, dans l'apprentissage du français, la production de deux énoncés fautifs comme il ne voira jamais cela et il ne jamais cela verra : celui qui réalise le second, sans barbarisme, estropie-t-il moins la langue que celui qui réalise le premier, avec le barbarisme voira ? Le second énoncé dénonce l'ignorance de certains mécanismes de la langue, tandis que le premier présente un agencement correct et ne doit son barbarisme qu'à l'exploitation au-delà de ses limites normales d'un mécanisme existant bien acquis, le rapport il pense / il pensera du modèle verbal dominant étant étendu au verbe voir (il voit / il voira) non acquis comme "irrégulier".

Or c'est bien sur les mécanismes de la langue, réglés par les fonctions des éléments qu'elle met en oeuvre, que doit porter en priorité l'attention. Dans une langue flexionnelle comme le grec ou le latin, la complexité de la morphologie justifie la présentation d'un catalogue des formes ; mais comme la diversité des types morphologiques de déclinaison ou de conjugaison n'empêche pas le système casuel ou verbal de présenter partout la même économie générale, c'est cette économie qui doit être mise en évidence : elle seule livre le matériel grammatical dans son essence significative, fondée sur le lien entre signification et expression, entre signifié et signifiant, tandis que la coexistence de types morphologiques divers correspond à de pures et simples variations du signifiant qui n'affectent pas le fonctionnement du matériel considéré.

En ce qui concerne les cas, le primat accordé à la morphologie au détriment des caractéristiques de fonctionnement a en outre l'inconvénient grave d'isoler la flexion au lieu de l'intégrer

à un ensemble d'éléments mis en oeuvre concurremment dans les énoncés : cas et prépositions. Même dans la syntaxe, on présente traditionnellement les emplois des cas sans y associer systématiquement les prépositions, reléguées dans un appendice qui passera inaperçu. Il serait pourtant essentiel d'aborder de front les problèmes posés par le fonctionnement en partie concurrent des deux moyens d'expression des relations, d'indiquer clairement qu'en latin, par exemple, seuls l'accusatif et l'ablatif fonctionnent tantôt seuls, tantôt en association avec des prépositions, que ce double mode de fonctionnement correspond à des gammes d'emplois plus ou moins larges et différenciées, l'ablatif atteignant le maximum d'extension, avec des emplois où la valeur propre du cas n'est plus guère saisissable et où la relation est indiquée essentiellement par la préposition (ainsi pour pro) (1)

Inversement, l'examen fonctionnel des faits conduit à briser l'unité de l'ensemble casuel, qui ne constitue un bloc que si l'on considère la structure interne de ses formes (base lexicale + désinence). Le vocatif fonctionne dans des conditions qui lui sont propres : le mot au vocatif (cas d'ailleurs fort mal différencié) n'est pas intégré syntaxiquement à l'énoncé et sa fonction, échappant aux relations auxquelles participent les autres constituants, ne s'interprète que si on sait reconnaître au niveau de la langue la manifestation d'une fonction d' "appel" (action du locuteur sur l'auditeur) attachée au langage et correspondant à un des aspects de la communication, fonction qui doit être invoquée également à propos de l'impératif, sorte d'homologue verbal du vocatif (et présentant d'ailleurs des analogies avec ce cas dans la structure de ses formes). A l'intérieur même des relations proprement syntaxiques, la fonction du génitif apparaît comme singulière, ce cas étant essentiellement adnominal, c'est-à-dire fonctionnant essentiellement dans le cadre du syntagme nominal. Ansi s'oriente-t-on vers une présentation des cas dans un

---

(1) Faits étudiés dans la Revue de Philologie,XL,2 (1966),217-227.

cadre syntagmatique, qui n'exclurait aucunement la prise en considération du paradigme en tant que tel, mais rétablirait les perspectives nécessaires en considérant les formes dans leur fonctionnement.

3° - L'étude du paradigme verbal latin permet d'illustrer un autre point de méthode, relatif à l'analyse d'un système dans sa structure interne.

S'il est légitime, c'est-à-dire conforme à la structure même des formes, de poser comme fondamentale l'opposition aspectuelle de deux séries dites infectum et perfectum, et de construire sur ces bases - à l'indicatif du moins, mode où les valeurs temporelles s'expriment au maximum - une deuxième opposition, temporelle, à trois termes, présent, prétérit et futur, ce schéma ne définit pas complètement la position des "temps" (au sens de séries de formes de la conjugaison) les uns par rapport aux autres. Ici intervient utilement la notion de marque : il y a des séries qui ne comportent aucune marque, d'autres qui en ont une, d'autres enfin qui en ont deux. L'infectum d'un verbe comme amō apparaît construit sur amā- en face d'un perfectum construit sur amāv-: la morphologie indique la présence constante d'une marque (qui sera différente, mais également saisissable, dans des verbes d'autres types) au perfectum ; on peut en conclure que c'est le perfectum qui se définit positivement dans l'opposition infectum/perfectum et que, du point de vue de l'aspect, l'infectum est purement négatif, grâce à quoi on comprend que les efforts pour chercher systématiquement dans tout l'infectum une valeur positive d'inaccompli, c'est-à-dire une valeur durative, aient abouti à des résultats fort peu satisfaisants. Si dans certains cas un présent ou un imparfait est utilisé en effet là où le procès est présenté dans sa durée - et c'est évidemment l'infectum qui seul convient en pareil cas - une telle valeur n'est nullement nécessaire, et il est pratiquement impossible de relever des emplois analogues pour le futur : en fait, la seule indication véhiculée par les formes est celle de futur, comme pour l'imparfait elle est celle de prétérit, et le présent, pour sa part, est dépourvu de toute

marque positive, aussi bien temporelle qu'aspectuelle (sauf dans le cas particulier de certaines suffixations liées au présent et dont la nature est d'un autre ordre : ainsi -scō).

Cette position du présent, terme zéro du double système des aspects et des temps, explique l'extension de ses emplois : il est la série de substitutions par excellence et il est l'expression normale de l'atemporel. La situation est sensiblement différente en grec, où coexistent, semble-t-il, deux systèmes, dont l'un correspond à un état de langue ancien et l'autre à un développement en cours en grec, le passage de l'un à l'autre correspondant à un renversement du rapport entre les deux thèmes de présent et d'aoriste (1).

Une analyse orientée vers l'étude précise des structures au sein des systèmes comporte ainsi un avantage pédagogique incontestable : elle permet d'établir un lien entre les formes et les emplois et met fin à la séparation traditionnelle entre la morphologie, étude fastidieuse des séries plus ou moins compliquées de formes, et la syntaxe, qui considère les emplois de ces formes. L'emploi gnomique de l'aoriste grec, par exemple, se trouve directement éclairé par la position ancienne de l'aoriste dans le système des oppositions entre thèmes. La position du parfait latin permet également de comprendre les divers types d'emplois auxquels il se prête.

4° - Dans le domaine qui est plus spécialement celui de la syntaxe traditionnelle ; l'étude de la constitution des phrases, il s'agit également de faire apparaître les structures à tous les niveaux.

La notion fondamentale est celle d'énoncé, parce que c'est au niveau de l'énoncé que se constitue le message : si l'unité de communication est le message, cette unité prend linguistiquement la forme d'un énoncé. L'énoncé est représenté par des agencements structureaux plus ou moins divers et complexes, et entre dans des types d'énonciation (assertion, interrogation, etc...) auxquels correspondent en premier lieu des courbes d'intonation déterminées

---

1. Les faits indiqués ici sommairement ont été étudiés en grec et en latin, avec leurs origines indo-européennes, dans L'information littéraire, 1961, 3 et 4.

qu'il est impossible de décrire pour une langue comme le latin ou le grec ancien, mais aussi d'autres phénomènes qui sont saisissables dans les textes, notamment la disposition relative des éléments (ordre des mots).

Il est toujours essentiel de considérer ce qui, dans une langue, constitue l'énoncé sous sa forme la plus simple. On constate qu'en latin (comme en grec) une forme verbale telle que venit suffit à fournir un énoncé ; cette propriété appartient aux formes verbales personnelles, ce qui revient à dire que, dans cet énoncé minimal, il y a obligatoirement référence au sujet représenté par la désinence et éventuellement explicité par un nom qui apparaît alors au nominatif. On comprend ainsi la position privilégiée de ce cas, dont la définition sémantique est si difficile, puisqu'elle doit englober à la fois une fonction active (puer amat) et une fonction passive (puer amātur). La donnée fondamentale est précisément cette relation qui s'établit entre le nominatif et la référence obligatoirement incluse dans la forme verbale, et qu'il faut considérer en liaison avec le jeu que comporte le paradigme verbal lui-même dans l'opposition des voix. En même temps se trouve établie la solidarité du nominatif et de l'accusatif, qui s'échangent dans le passage de patrem amat à pater amātur. Et on observera également que l'opposition entre les deux relations fondamentales correspondant au nominatif et à l'accusatif dans pater amat et patrem amat se trouve neutralisée dans l'expression nominalisée amor patris qui recouvre à la fois, selon la terminologie traditionnelle, le génitif "objectif" et le génitif "subjectif". Ce type de rapprochement entre structures diverses appliquées à un même contenu est de nature à donner des mécanismes de la langue une vision beaucoup plus profonde que la fragmentation et le cloisonnement pratiqués par l'analyse traditionnelle.

Il y a d'ailleurs lieu de rapprocher les divers types de constituants qui peuvent prendre place dans l'énoncé et que des différences internes de structure séparent traditionnellement :

d'une part les constituants nominaux dont cas et prépositions marquent les relations, d'autre part les "propositions" c'est-à-dire les constituants impliquant en leur sein une prédication, énoncés convertis en constituants d'énoncés par des procédés dont le principal est l'utilisation d'un outil dit conjonction, comparable à la préposition. On sera ainsi conduit à présenter le fonctionnement des propositions dans des cadres nouveaux, à caractériser plus clairement la position propre des propositions relatives (reliées comme l'adjectif aux syntagmes nominaux), celle des "complétives", etc. Il ne peut être question d'esquisser ici autre chose qu'une orientation générale, mais on imagine les possibilités de renouvellement qui s'offrent au descripteur soucieux de faire apparaître dans toute son analyse les fonctions, les structures et les liens entre structures différentes susceptibles d'intervenir concurremment dans l'expression des fonctions.

5° - Si l'énoncé se définit comme l'unité syntagmatique supérieure par référence au message, il importe de considérer que la charge sémantique du message ne se réduit pas à ce qu'apportent les éléments constituants présents dans l'énoncé et leurs relations mutuelles.

La signification du message se détermine dans un certain contexte, dans une certaine situation, et en fonction de l'information que le locuteur veut communiquer. Et ici intervient un autre ordre de données que le linguiste a la possibilité d'analyser : la disposition relative des éléments dans l'énoncé. Si -pour reprendre un exemple utilisé jadis par J. MAROUZEAU- la constitution d'un énoncé avec les trois termes Petrus, Paulum et appellat peut se réaliser avec six dispositions différentes, il y a là une ressource -explicable par certaines caractéristiques morpho-syntaxiques de la langue (autonomie du mot fléchi)- dont l'exploitation doit être interprétée par le linguiste. Il apparaît que la différence de disposition entre -par exemple- appellat Petrus Paulum et Petrus Paulam appellat est liée à une différence dans l'apport du message, dont le "relief" se présente d'une manière spécifique dans chaque cas. Il importe de

rechercher une méthode permettant l'approche objective du phénomène et l'étude précise des relations entre l'organisation syntaxique de l'énoncé et l'organisation sémantique du message coulé dans le moule de cet énoncé. Si la recherche est encore très peu avancée dans ce domaine, il est d'ores et déjà possible et nécessaire de bien dégager par quelques cas nets l'importance du phénomène dans le fonctionnement de la langue, la comparaison entre français et latin pouvant d'ailleurs donner lieu à des observations suggestives, et dans l'enseignement de la langue comme dans le commentaire des textes on ne peut se contenter des indications vagues et subjectives qui sont la pratique courante, ni admettre que la langue poétique jongle avec les mots dans les vers selon les caprices de sa fantaisie ou les exigences du mètre.

6° - Enfin l'accent doit être mis sur la nécessité d'accorder au vocabulaire la place qui lui revient. Il ne s'agit pas seulement de faire acquérir progressivement le vocabulaire indispensable. Il s'agit essentiellement de faire apparaître, là encore, les structures fondamentales, ce qui implique deux orientations principales. L'une vise à dégager ce qu'on pourrait appeler la "grammaire" du lexique : fonctionnement de la dérivation, avec présentation des principaux types, mécanismes de composition mettant en évidence les caractéristiques fondamentales de la composition en général et les grands types représentés dans la langue, d'après les relations entre les éléments constituants, ainsi seraient à distinguer le type agri-col-a (qui agrum colit) et le type magn-anim-us (cui magnus animus est). D'autre part, l'étude du vocabulaire doit comporter l'analyse sémique de certains systèmes propres à mettre en évidence l'organisation spécifique d'un domaine donné de l'expérience : ainsi les noms de couleurs (avec des oppositions comme en latin niger / ater, candidus / albus), les noms de parenté, etc. Sur ce point encore, structures et emploi s apparaissent comme solidaires, et la pratique autant que la théorie de la langue doit tirer parti de ces solidarités.

De cette rev ue rapide devraient se dégager deux idées essentielles. Tout d'abord, la description de la langue, qui ne vise pas à énoncer des règles en vue d'un maniement du matériel linguistique conforme à certaines normes observées dans les textes, doit s'inspirer d'exigences méthodologiques qui correspondent à la nécessité de suivre une procédure d'anal yse adéquate à l'objet à décrire ; dans le cas présent, il s'agit avant tout de mettre en évidence des mécanismes de fonctionnement et des structures. En second lieu, il apparaît qu'en procédant ainsi on ne respecte pas seulement une exigence scientifique: une analyse correcte éclaire les faits observés beaucoup mieux que ne peut le faire la présentation traditionnelle, et rien n'est plus précieux pour comprendre le fonctionnement du matériel linguistique que de saisir l'économie de ce matériel, l'organisation des systèmes dans lesquels il entre. La théorie ne vaut pas seulement pour elle-même : éclairant le fonctionnement de la langue, elle débouche tout naturellement sur l'application pédagogique, et la maîtrise des structures est sûrement, pour la pratique, la meilleure des recettes.

Jean PERROT

Professeur de Linguistique

à PARIS

CHOIX DES FINS ET CHOIX DES MOYENS DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE NON-MATERNELLE : LE CAS PARTICULIER DES LANGUES ANCIENNES

-.-.-.-.-.-.-.-

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues a établi un certain nombre de principes dont la pédagogie des langues anciennes peut tirer parti. Dans sa communication, M. PERROT faisait allusion à l'un d'entre eux en suggérant de définir le contenu de l'apprentissage du latin et du grec à partir de la grammaire descriptive de ces langues. M. DEBYSER en illustrera un autre en montrant qu'on peut prévoir les difficultés rencontrées, au cours de l'apprentissage d'une langue, par un public donné, en se fondant sur une grammaire des interférences entre langue maternelle et langue apprise.

D'autres principes permettent de motiver clairement des choix entre les fins possibles de la pédagogie d'une langue, puis entre les moyens adaptés aux fins retenues. C'est à ces préalables méthodologiques que je me référerai pour tenter de situer l'apprentissage des langues anciennes à l'intérieur de l'apprentissage des langues dites secondes (1).

Voyons d'abord les principes de choix entre les fins possibles de l'apprentissage d'une langue non-maternelle.

Je dois auparavant rappeler quelques définitions. Une langue fonctionnant essentiellement comme moyen de communication, savoir une langue, maternelle ou seconde, c'est être capable de la comprendre et de s'exprimer par elle. Que leur instrument soit la parole ou l'écriture, compréhension et expression se trouvent soumises à des contraintes temporelles impératives, en raison de la linéarité du discours et des limites de notre mémoire immédiate. C'est pourquoi elles excluent le plus souvent tout recours à la réflexion, au profit des seuls

---

(1) Mon propos est suggéré, en quelques lignes, dans un article de M. VINAY, qui offre une excellente synthèse des principes établis par la linguistique appliquée : J.P. VINAY - Enseignement et apprentissage d'une langue seconde.- in : Le Langage Encyclopédie de la Pléiade N.R.F. 1968, pp. 685-728 (avec bibliographie).

automatismes : elles supposent que la mémoire a assimilé non seulement les structures morpho-syntaxiques de la langue, mais également ses structures sémantiques, elles-mêmes support des données culturelles. S'entraîner à la compréhension immédiate et à l'expression spontanée par le moyen d'une langue seconde, c'est donc se rendre capable d'un comportement spécifique, défini par un ensemble d'habitudes linguistiques nouvelles.

Ainsi l'apprentissage d'une langue seconde a une finalité d'ordre pratique : il vise le maniement de celle-ci comme un moyen de communication. Il n'a pas pour fin propre d'exercer l'esprit à réfléchir sur cette langue, ni a fortiori sur la langue maternelle du débutant, même si, au niveau des moyens, la réflexion a son rôle à jouer. Les étudiants non-classiques qui choisissent d'apprendre le latin adoptent spontanément vis-à-vis de la langue anciennne cette perspective pratique, à laquelle l'enseignement des langues modernes les a accoutumés. Il y aurait de l'imprudence de notre part à leur offrir, sous le nom d'apprentissage du latin, des exercices dont la fin réelle serait ailleurs que dans le maniement même de cette langue. La confusion qui règne sur ce point dans l'enseignement du second degré, avec les déceptions qu'elle entraîne, serait fatale au latin dans l'enseignement supérieur.

On objectera qu'un bon nombre des étudiants non-classiques qui demandent un enseignement du latin désirent seulement acquérir quelques notions sur l'évolution qui a donné naissance aux langues romanes. Il faut ici faire deux distinctions, ce qui permettra au passage de dissiper l'ambiguïté de l'expression "initiation au système de la langue", employée par les textes des programmes officiels. D'abord l'initiation à la description scientifique d'une langue ne relève en aucune façon de l'apprentissage de cette langue : elle s'en distingue par les buts, par les moyens, par les compétences reprises pour l'enseigner, par les intentions du public qui la choisit. Une réserve cependant : le contenu de l'apprentissage étant lui-même défini à partir d'une analyse scientifique du fonctionnement de cette langue à une époque donnée, il est utile, quand on s'adresse à des grands débutants, de leur fournir une initiation solide au système synchronique choisi.

En revanche, et c'est la seconde distinction à faire, une description diachronique ne saurait être donnée en même temps que l'apprentissage du maniement de la langue sans une confusion dommageable aux deux enseignements, du fait de la trop grande disparité des points de vue. De telles distinctions sont d'ailleurs déjà faites, je crois, dans quelques Facultés.

Il va de soi qu'à l'intérieur de la finalité générale définie tout à l'heure pour tout apprentissage d'une langue non-maternelle - créer un comportement nouveau, des habitudes linguistiques nouvelles - on peut délimiter des apprentissages spéciaux, en fonction des besoins particuliers des utilisateurs. Si, en effet, on s'interroge sur les raisons qui poussent un individu à apprendre une langue seconde, on découvre qu'il peut choisir entre divers buts, plus exactement qu'il peut opérer plusieurs choix successifs. On peut en distinguer quatre.

D'abord, désire-t-il comprendre la langue et s'exprimer par son moyen ou seulement la comprendre, sans être capable le moins du monde de s'exprimer par elle ? A ce premier choix de l'utilisateur correspond naturellement un 1er choix entre deux types d'apprentissage. L'option complète, la plus fréquente pour les langues modernes, et qu'on appellera l'option "compréhension et expression" correspond aux buts de l'association Vita Latina ou de ceux qui souhaitent l'application intégrale des techniques audio-visuelles à l'enseignement du latin. Les langues anciennes ne fonctionnent plus comme langues maternelles ; mais, en tant que langues secondes, rien n'empêche a priori de les enseigner à la façon des langues modernes. Du point de vue qui nous occupe, la question est de savoir s'il existe un public, suffisant en nombre, qui désire pratiquer des échanges en latin. Les pessimistes répondront par la négative, mais le mouvement se prouve en marchant... Si nous préférons nous en tenir à l'option partielle "compréhension", c'est qu'elle répond aux besoins d'un public existant et assez large.

Il n'est pas inutile de souligner, avant d'aller plus loin, que la compréhension est commune aux deux options : elle est la fin spécifique, nécessaire, de tout apprentissage d'une langue. Ce n'est que par accident que la version, par la place privilégiée qu'elle occupe

dans la pratique traditionnelle, apparaît, au moins aux yeux des étudiants, comme le but même de l'apprentissage des langues anciennes. En réalité, l'acte de traduire est en soi postérieur à l'intuition du sens, qu'il requiert nécessairement. Et comme il suppose le plus souvent l'acquisition d'une large culture dans la langue d'arrivée comme dans celle de départ, sa place normale est au-delà de l'apprentissage, comme une fin ultérieure, une possibilité permise par un apprentissage réussi de la compréhension immédiate. De ce point de vue, l'opposition entre langues vivantes, langues que l'on parle, et langues mortes, langues que l'on traduit, est fausse ; l'opposition la plus naturelle se situe entre langues modernes, apprises pour s'exprimer par elles, et langues anciennes, apprises seulement pour les comprendre. Au reste, on m'accordera sans doute que la traduction n'est pas la fin de l'apprentissage des langues anciennes ; c'est au niveau des moyens qu'on retrouvera le vrai problème de la place de la traduction dans l'apprentissage.

Examinons le second choix à faire : langue parlée et langue écrite peuvent être réunies dans une option complète "compréhension et expression de la langue parlée et de la langue écrite", mais des options partielles sont concevables. L'option "compréhension de la langue écrite", ou "lecture", convient à la majorité du public des langues anciennes, dont les études s'appuient essentiellement sur des documents écrits. Mais elle n'est pas propre aux langues anciennes ; de plus en plus, les chercheurs de toutes les disciplines sont appelés à dépouiller des revues en langues étrangères touchant leur spécialité et désirent apprendre quelques langues modernes dans le seul but de les lire. L'option lecture est orientées comme les autres options vers la compréhension immédiate : la langue seconde fonctionnera comme moyen de communication à "sens unique", si l'on veut, mais efficace : elle assurera un contact direct avec les textes. Si l'option "lecture des langues anciennes" est appelée à se distin guer de celle des langues modernes, c'est par suite de décisions différentes prises à l'occasion des deux derniers choix, que nous abordons maintenant.

Le troisième choix porte sur le nombre des structures grammaticales qu'on désire assimiler (maniement superficiel, structures courantes, ou totalité des structures). Le quatrième concerne l'acquis culturel immédiatement disponible (culture superficielle, spécialisée ou générale). A l'intérieur de l'option "lecture" ces deux choix nous semblent commandés par la nature des textes lus. En langue moderne l'option "lecture" porte en général sur des textes techniques, faisant appel à la syntaxe courante et à un vocabulaire rare, mais lié à un domaine très restreint de la culture. "Une connaissance passive peut s'acquérir assez vite et sans trop d'efforts; elle se renforce d'ailleurs à chaque déchiffrage, compte tenu du fait que le lecteur, parfaitement au courant de sa spécialité, devine souvent à demi-mot le sens d'un article scientifique et précède parfois l'auteur dans sa démonstration. Un tel lecteur pourra cependant avoir recours à un traducteur (ou à une traduction) pour l'éclairer sur la valeur sémantique ou stylistique de tel ou tel passage" (1). Par comparaison on mesure la difficulté d'un apprentissage visant la lecture de textes littéraires, qui exige dans l'idéal la familiarité avec des tours recherchés, des mots rares et une culture large ; mais aussi, on est mis sur la voie d'une solution, qui passe par un certain usage des traductions existantes et une certaine spécialisation.

On peut en effet diviser la difficulté pour la mieux résoudre : viser à confier aux automatismes de la mémoire les structures les plus fréquentes, de façon à permettre la compréhension immédiate du maximum d'éléments contenus dans chaque texte ; tandis que les mots et les tours rares seront élucidés par recours à la page gauche des éditions bilingues. Ainsi se définira une option "lecture en éditions bilingues". Orientée vers la compréhension immédiate, comme tout véritable apprentissage d'une langue, cette option est adaptée au cas particulier d'un apprentissage visant la lecture des textes anciens. Acquérir l'intuition de tout ce qui est fréquent dans un texte en comptant sur une traduction pour le reste, c'est en effet adopter un compromis raisonnable entre l'exigence du contact direct avec les textes et la difficulté d'un tel contact quand il s'agit d'oeuvres

---

(1) J.P. VINAY : op. cit., p. 692.

littéraires.

Cette orientation convient évidemment aux étudiants classiques : au lieu: de s'entraîner indéfiniment à traduire des textes sans être capables d'en lire une ligne, ne vaut-il pas mieux qu'ils s'exercent à en comprendre directement tout ce qu'ils peuvent ? La même orientation générale est valable pour les étudiants non classiques, qui ne se destinent pas à être des latinistes ou des hellénistes purs, mais qui sont désireux d'un contact avec les textes latins ou grecs. Pour leur en faciliter l'accès, il serait toutefois bon de restreindre le champ de leurs lectures. Après deux années de "tronc commun", par exemple, voire dès le départ, ces grands débutants choisiraient une option correspondant à leur discipline principale ou à leurs curiosités : "latin parlé", "textes poétiques", "textes historiques", "textes philosophiques", "latin chrétien des premiers siècles", "latin médiéval" "latin de la Renaissance", etc... Il va de soi que le minimum de spécialisation doit au contraire rester le propre des hellénistes et des latinistes purs. Par là, ils ont seuls vocation pour s'exercer, une fois terminé leur apprentissage, à améliorer ou à composer les traductions des éditions bilingues, dont le reste du public des langues anciennes n'est en principe que l'utilisateur.

Comment choisir maintenant les moyens pédagogiques les plus appropriés à la fin retenue ?

Il y en a de spécifiques. Puisqu'il s'agit de faire acquérir non des connaissances sur la langue mais des instruments pour comprendre immédiatement un message exprimé dans cette langue, puisqu'il s'agit de créer les habitudes nécessaires à l'acte de compréhension, on visera à faire acquérir des sortes de schèmes opératoires, souvenirs de relations qui orientent l'esprit vers tel agencement de préférence à tel autre en fonction du contexte. Les moyens de cette acquisition existent. Que leur conception s'inspire du globalisme ou de tendances plus analytiques de la linguistique appliquée (structuralisme, transformationnisme), ils reviennent toujours à une pratique rapide des mots et des structures à l'intérieur de la langue seconde : on s'exerce, dès le début, et tout au long de l'apprentissage, à la compréhension immédiate

Mais peut-on recourir uniquement aux moyens directs ? Leur usage exclusif reviendrait à réintroduire, au titre des moyens, la pratique de l'expression, notamment orale, qu'on avait exclue des fins de l'apprentissage. Un tel détour, s'il était praticable, serait sans doute la solution idéale : un homme capable de converser avec aisance en latin ou en grec, même pour des conversations simples, arriverait à une familiarité avec les textes inaccessible par d'autres voies. Mais la pratique directe intégrale suppose l'assimilation d'un lot de souvenirs opératoires qu'il faut beaucoup de temps pour constituer. A cette difficulté générale s'ajoute un obstacle particulier aux langues anciennes : dans les aires sémantiques concernant la vie quotidienne, il est peu de mots des langues anciennes et de la langue française qui renvoient à des situations extra-linguistiques identiques ou simplement voisines : il manque au détour par la conversation courante en latin et en grec un des atouts majeurs de l'enseignement des langues modernes.

Faute de pouvoir recourir exclusivement aux moyens directs, et une fois reconnue l'impossibilité d'accélérer magiquement le rythme naturel des processus d'assimilation, on est conduit à chercher les principes d'un dosage entre les moyens directs et des mo yens indirects qui donnent une beaucoup plus grande place que les premiers à la réflexion. Il n'est pas douteux, en effet, que le recours à la réflexion, s'il n'assure pas par lui-même l'acquisition d'habitudes linguistiques et s'il peut faire perdre du temps autant qu'il peut en faire gagner, est un adjuvant indispensable pour des sujets qui ont besoin de comprendre en même temps qu'ils apprennent et qui sont aptes à manier des notions abstraites.

Mais comment déterminer les principes d'un tel dosage entre moyens directs et moyens indirects ? Le choix des moyens dépendant étroitement de la fin visée, il est indispensable de partir de la fin retenue pour l'apprentissage des langues anciennes, donc de l'acte de lecture. La difficulté est que la description scientifique de la lecture, en raison de la multiplicité de facteurs que cet acte

complexe met en jeu, est loin d'être achevée, surtout pour le cas particulier de la lecture dans une langue qu'on n'a pas d'abord appris à parler. La pédagogie n'attend pas : nous sommes contraints de nous contenter d'hypothèses, quitte à les rectifier en fonction du progrès des recherches sur la psyco-pédagogie de la lecture.

On entrevoit que la compréhension d'une phrase, qu'on supposera lue à haute voix ou qu'on a toujours la possibilité de se lire à soi-même à haute voix, a pour base les renseignements que fournissent le souvenir des phrases précédentes, la prononciation de la phrase (mélodie, accents, pauses) et la manière dont les mots s'appellent les uns les autres (par leur disposition relative, leur caractéristiques morphologiques et leur signification). Le lecteur s'appuie sur les premiers éléments que sa mémoire lui permet d'identifier, quelle que soit leur importance relative du point de vue du message (éléments portant l'essentiel du sens, informations accessoires, reprises et annonces). Sans s'attarder à un inventaire exhaustif des possibilités qu'ils offrent, il en tire une hypothèse vraisemblable sur ce que peut être la suite de la phrase et avance dans la compréhension par prévisions et confirmations successives. Cette procédure est économique, car elle présente le minimum de risques d'erreurs pour le minimum de temps perdu. A la rencontre d'un élément inconnu ou qui contredit l'hypothèse de départ, le processus s'arrête : la réflexion entre en jeu. Pour réduire la part d'obscurité, on relit une ou plusieurs fois le passage difficile et son contexte. Il s'agit en effet de regrouper de diverses manières les mots du texte et de comparer des regroupements entre eux et avec d'autres, proposés par la mémoire. Ces essais portent soit sur l'intonation (où faire porter l'accent ? où couper ?), soit sur l'ordre des mots (que signifie telle disposition comparée à telle autre ?), soit sur les constructions ou le sens des mots (tel nom "va-t-il" avec tel autre habituellement ?) L'esprit ne vise pas une réduction totale de l'inconnu au connu : il cherche les moyens les plus économiques d'émettre une nouvelle hypothèse qui lui permette de prévoir avec plus de chances de réussite la suite de la phrase. L'ensemble de ce travail se fait à un rythme plus ou moins rapide et demeure plus ou moins implicite selon l'importance des difficultés rencontrées.

D'une telle analyse se dégagent les lignes d'une pédagogie spécifique de la lecture, dont l'exercice fondamental épouse dès le début de l'apprentissage le mouvement de la compréhension par reconnaissance directe ou par comparaisons à l'intérieur de la langue : exercice qu'on appellera exercice de recherche du sens, ou mieux d'entraînement à la lecture. On en devine quatre principes :

1° - Recourir à l'audition autant qu'à la lecture silencieuse. L'écoute en laboratoire de langues, commode de ce point de vue, offre en outre à chaque étudiant la possibilité de retours en arrière en fonction des difficultés rencontrées (1).

2° - Procéder du compris à l'obscur. La réflexion sur les points obscurs prenant pour appui n'importe quels mots ou groupes de mots compris directement, ce point de départ varie d'une phrase à l'autre en fonction des connaissances de chaque étudiant. Cette liberté exclut l'obéissance à un ordre immuable comme celui de l'analyse traditionnelle ("partir du verbe...", "partir de la principale... ").

3° - Eclairer le latin par le latin. L'apprentissage vise à rendre explicites toutes les formes de comparaison, habituellement implicites, qui peuvent faire saisir l'obscur par référence au compris. Bien des procédés sont imaginables ; ils relèvent surtout de la pratique audio-orale, mais n'excluent pas le recours à l'écriture. Questions et réponses, paraphrases simplificatrices, réemplois divers, il s'agit toujours de faire deviner les regroupements syntaxiques ou sémantiques d'un passage obscur par rapprochement avec des phrases voisines où les rapports apparaissent plus clairement en fonction des connaissances de chaque étudiant. Occupé par de multiples variations autour des points obscurs, l'esprit demeure tendu vers l'intuition du sens.

4° - Lire beaucoup, en évitant de tout expliciter. Du reste, à mesure que le nombre des acquisitions opératoires s'accroît, il faut s'adapter le plus possible au mouvement de la lecture courante, avancer sans attendre d'avoir élucidé les moindres détails : le

---

(1) Sur les 1ères expériences tentées dans ce domaine, voir "Enseignement du latin et laboratoire de langues".- Bull. de recherche du C.A.V. de l'E.N.S. de St Cloud-R27.1966. 88 p. ronéo. (cr. d'expériences réunis et présentés par J. COUSTEIX, Assistant à l'E.N.S. de St Cloud).

renforcement des acquisitions sera assuré par la fréquence des réapparitions. Il vaut mieux lire imparfaitement que ne pas lire du tout. Notons que ce principe peut orienter aussi le perfectionnement des étudiants déjà formés par la méthode traditionnelle. Il s'agit alors d'obtenir que l'exercice traditionnel de traduction cursive devienne un exercice de lecture cursive, ce qu'il n'est actuellement que par la vertu d'un abus de langage : je veux dire que les enseignants des langues anciennes disent indifféremment "lire un texte" ou "traduire un texte" et que par "lire", il entendent en général "traduire". On habituera au contraire les étudiants à ne traduire que les passages difficiles et à lire des textes longs.

On voit désormais la place réservée aux moyens indirects dans l'entraînement à la lecture. La réflexion y joue le même rôle que dans tout acte de compréhension : nul quand la saisie du sens est immédiate, essentiel dès qu'un obstacle apparaît, mais toujours subordonné à l'intuition du sens. Que l'étudiant reçoive passivement du professeur la traduction des mots nouveaux ou rares, qu'il réfléchisse sur l'organisation syntaxique de la phrase, qu'"il passe par le français"; épisodiquement, selon ses besoins personnels, et toujours mentalement, rien de tout cela ne le détourne gravement de son effort pour comprendre intuitivement la phrase latine ou grecque. De même, que le professeur traduise rapidement, en fin de séance, le texte dont on s'est efforcé jusque là de saisir immédiatement le sens, permet à chacun, sans dénaturation de l'exercice, de mesurer la réussite de son effort.

Seule la pratique de la version se trouve exclue des premières années de l'apprentissage, le latin et le grec ne faisant pas exception sur ce point par rapport aux autres langues secondes. Exercice qui ignore les contraintes temporelles inhérentes à tout comportement linguistique véritable et qui donne l'habitude de viser à travers la langue seconde les mots et les contructions de la langue maternelle, la version va à l'encontre du but qu'on se propose, l'acquisition des bases, c'est-à-dire le maniement direct des mots et des tours les plus fréquents. Il faut ici dénoncer l'illusion selon laquelle la version entraînerait à la lecture : lire et traduire sont deux actes intel-

lectuels profondément différents l'un de l'autre, et il n'est pas probable que le premier soit une accélération du second. On sait du reste à quelle absence de familiarité avec la langue aboutit, dans la plupart des cas, la pratique traditionnelle de la version.

Je crois qu'il fallait esquisser avec quelques détails l'exercice fondamental de l'entraînement à la lecture : on ne voit clairement la fin à viser que si on s'imagine de façon un peu concrète les moyens de l'atteindre. Je serai bref au contraire en ce qui concerne 3 questions annexes, sur lesquelles d'ailleurs on reviendra à l'occasion des comptes rendus d'expérience : la préparation à cet entraînement, c'est-à-dire la façon dont il convient de présenter et de faire mémoriser le vocabulaire et la grammaire pour que les souvenirs acquis soient immédiatement disponibles en vue de la lecture : le support indispensable à cet entraînement, je veux dire les textes gradués ; enfin les moyens de contrôler les progrès dans la compréhension.

Le réemploi en contexte est le moyen spécifique de l'acquisition du vocabulaire. La mémorisation des textes, dont les modalités sont multiples, retrouve ici la raison d'être qu'elle a perdue dans la pratique traditionnelle, à mesure que la version envahissait l'apprentissage. C'est encore le réemploi en contexte qui doit guider la présentation et la pratique des structures grammaticales.

D'autre part la pédagogie des langues anciennes a le plus urgent besoin de séries complètes de textes qui, partant de zéro, conduisent progressivement les débutants jusqu'au seuil des oeuvres littéraires et soient dès le départ porteurs d'un message linguistique véritable, donc libérés des contraintes de la progression grammaticale traditionnelle.

Enfin, l'aptitude à comprendre directement d'un texte nouveau tous les éléments fréquents déjà rencontrés dans les textes antérieurs se contrôle aisément à l'occasion de chaque exercice de l'apprentissage par des moyens spécifiques (questions, transpositions). L'exercice de version lui-même constitue ici un moyen commode, pourvu qu'il s'agisse d'une traduction simultanée, pratiquée à titre exceptionnel et sans dictionnaire, sur un texte choisi ou composé spécialement en vue de permettre la mesure des connaissances disponibles immédiatement.

Il est temps pour l'enseignement des langues anciennes d'abandonner l'apprentissage de la traduction pour redécouvrir une pédagogie spécifique de la lecture. Cette voie a été préconisée depuis longtemps. Je pense au chapitre que M. PERRET consacrait, dans son ouvrage intitulé Latin et culture, à la recherche d'une méthode de lecture. Cette voie est désormais accessible : les moyens d'une pédagogie de la compréhension immédiate à la lecture existent, ou s'imaginent aisément mieux sans doute qu'il y a seulement vingt ans, en raison des progrès de la linguistique. Il faut que naissent des méthodes nouvelles répondant chacune à la diversité des formes d'esprit par un équilibre original entre ces moyens, mais visant toutes à rendre possible un contact direct avec les textes.

François SEBASTIANOFF

Assistant de latin à Paris

LES INTERFERENCES ENTRE LANGUE MATERNELLE ET LANGUE SECONDE

-.-.-.-

(Résumé)

M. DEBYSER analyse le mécanisme interférentiel aux points de vue psychologique, linguistique et pédagogique. Il conseille de lire sur ce sujet le chapitre de Weinreich, intitulé "Unilinguisme et multilinguisme", dans "Le Langage" (Encyclopédie de la Pléiade. N.R.F., pp. 647-684). Aucune étude systématique des interférences entre le latin ou le grec et le français n'existant à l'heure actuelle, M. DEBYSER se contentera de prouver, au moyen d'exemples caractéristiques, que le dictionnaire de Gaffiot est une source féconde de phénomènes interférentiels néfastes du point de vue pédagogique. Il montre en revanche comment le professeur de langues modernes procède soit pour prévenir les interférences grâce à une progression adaptée et prévisionnelle qui repose sur une étude des fautes, soit pour traiter les interférences par des exercices correctifs, qui sont surtout des exercices structuraux.

Charles TOURATIER

Assistant de latin à Paris

PROBLEMES PARTICULIERS

L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

-.-.-.-.-.-.-.-

1° - Faut-il enseigner le vocabulaire ?

1.1 Certains pensent

qu'il suffit à l'étudiant de connaître in abstracto le fonctionnement de la langue latine (ou grecque),

que seuls les énoncés réels donnés par un bon dictionnaire permettent d'établir avec une suffisante exactitude l'extension réelle d'un terme en fonction de son environnement, les équivalences grossières mémorisées par les étudiants n'étant que d'approximatives trahisons,

que même les bons dictionnaires ne cernent que des apparences. Chaque discours étant unique, les mots n'auraient pas de sens en eux-mêmes. A travers une infinité de valeurs, ce serait un exercice sans fondement d'essayer de dégager des constantes.

L'étude du lexique est ainsi reléguée in tenebras (comme d'ailleurs celui de la phonologie) par deux impérialismes, celui de la morpho-syntaxe et celui de la traduction de texte.

1.2 D'autres estiment

que la connaissance d'un vocabulaire de base facilite pratiquement la compréhension rapide de textes de moyenne difficulté et augmente le rendement des séances de travail dirigé,

que la maîtrise du vocabulaire est une obligation d'ordre théorique, l'analyse successive des formes ne donnant jamais qu'un éventail de possibilités entre lesquelles seules les connexions de sens peuvent permettre de faire un choix immédiat. Ce serait donc un non-sens linguistique d'aborder une phrase latine sans un minimum de repères sémantiques assimilés.

qu'on ne rend pas compte du fonctionnement d'une langue par la seule analyse de ses composantes morpho-syntaxiques. Le lexique lui aussi constituerait forcément un système permettant les énoncés réels.

2° - Quel vocabulaire enseigner ?

Tout dépend en ce domaine encore de la finalité que l'on assigne à l'enseignement des langues anciennes.

2.1 S'il s'agit d'apprendre la langue latine pour elle-même en toute naïveté, il semble raisonnable de faire mémoriser les mots les plus utiles, qui sont en général les mots de plus forte fréquence, et on aura intérêt à utiliser les tables de fréquences existantes :

- ouvrages de M. Maurice MATHY (publiés à l'O.C.D.L.)
- ouvrage de M. DIEDERICH : The frequency of latin words (The University of Chicago Press - Chicago - Illinois)
- index d'auteurs particuliers
- travaux du laboratoire d'Analyse Statistique des Langues Anciennes (L.A.S.L.A.) de l'Université de Liège.

Les spécialistes de linguistique quantitative estiment qu'avec 1.000 mots on couvre 80 % d'un texte ordinaire et 90 % avec 3.000 mots.

2.2 S'il s'agit d'apprendre le latin comme base de départ pour la grammaire historique des langues romanes, on sera amené à insister plutôt sur la connaissance des termes dont la descendance est la plus intéressante en qualité ou en quantité et à définir différents niveaux de vocabulaire : langue des doctes/langue populaire. Bien d'autres objectifs peuvent être assignés à l'enseignement du latin qui orienteraient vers l'étude de secteurs plus ou moins spécialisés du lexique : vocabulaire pour juristes, pour pharmaciens, pour théologiens, pour médiévistes, pour philosophes , etc...

3° - Comment enseigner le vocabulaire ?

3.1 Le lexique n'est pas un domaine où se pressent les chercheurs et nous manquons d'une synthèse de référence comme celles que nous utilisons s'agissant de phonétique diachronique ou de syntaxe. Les raisons en sont évidentes. Aussi convient-il de les rappeler :

- d'une part, même pour une langue morte, le lexique forme un corpus

illimité dont l'organisation en système cohérent n'est pas évidente et que la recherche hésite à attaquer globalement. Nous ne disposons que d'analyses partielles, d'autant plus précieuses qu'elles sont plus rares, et d'indications de détail.

- d'autre part, le lexique reflétant un découpage de la réalité caractéristique d'une civilisation, les études le concernant peuvent être d'inspiration extra-linguistique : historique ou sociologique. La diversité des méthodes d'analyse rend difficile l'effort de synthèse.

Avec les moyens du bord dont dispose le praticien vulgaire, la pédagogie du vocabulaire se situe à deux niveaux. On peut distinguer l'enseignement théorique de l'enseignement pratique.

3.2 Enseignement théorique. Comme les interventions précédentes l'ont opportunément rappelé, le vocabulaire comporte des structures formelles et des structures conceptuelles ;

Par structures formelles j'entends la constitution des mots de la langue par préfixation et suffixation. Il est certain que nous étudions rarement de façon assez systématique cet aspect du lexique.

Par structures conceptuelles j'entends l'organisation du vocabulaire en champs sémantiques et en réseaux associatifs autour de mots-clés.

3.3 Enseignement pratique. Les manuels existants (en dehors des listes de mots gratuites et des exercices traditionnels de thème ou de version) offrent peu d'exercices spécifiques pour la fixation et la pratique du vocabulaire. En partant du principe que la méthode la mieux adaptée est le réemploi spontané et réflexe par l'élève ou l'étudiant, on peut imaginer toute une cuisine pédagogique à base d'exercices surtout oraux, dont voici quelques exemples :

- exercices de thème très simples, sans difficultés particulières de morphologie ou de syntaxe
- création de phrases à partir d'un schéma théorique figuré par des symboles, avec enrichissement progressif au niveau des sous-ensembles
- classement d'un corpus limité en famille conceptuelles autour de mots-clés
- expressions à compléter par des indications de lieu, de temps, de cause...

- utilisation de la bande dessinée comme substitut de la réalité. Il s'agit soit d'imaginer, soit de recréer un texte à partir du support sémantique que constitue l'image de la réalité.
- regroupement des mots connus en familles étymologiques.
- exercices sur les couples en opposition : levis/gravis. servus/dominus heri/cras. parere/imperare...
- exercices à trous : phrases authentiques ou artificielles à compléter par le ou les mots imposés par le contexte, par exemple une préposition.
- questions sur un texte étudié auparavant
- rétroversion (reconstitution d'un texte étudié)
- analyse d'un article de dictionnaire
- rédaction d'un article de dictionnaire à partir d'un corpus donné d'expressions
- exercice de neutralisation : dans une expression simple on essaie de placer à une position déterminée les mots d'une liste limitée.
- confrontation d'expressions sensées et d'expressions correctes mais absurdes
- constitution de phrases autour d'un mot de base.

Jean COUSTEIX
Assistant à l'E.N.S.
de Saint-Cloud

L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE EN GREC ANCIEN

-.-.-.-.-.-.-.-.-

L'existence en grec de séries de vocabulaire très différentes selon les auteurs (Homère, prosateurs attiques...) et selon les sujets (vocabulaire politique des orateurs ; vocabulaire de la tragédie, poésie etc...) est un premier obstacle à la mise au point d'une méthode rationnelle d'enseignement du vocabulaire. Le second obstacle, conséquence du premier, est l'absence, à notre connaissance, d'une liste de mots usuels, classés selon leur fréquence, qui soit basée sur des textes susceptibles d'intéresser des étudiants de Faculté (Le Vocabulaire grec de base de S. BYL, Dessain, 1.966, établi d'après l'ouvrage de M. DESPORTES, Vocabulaire grec, OCDL,1961, est destiné à des élèves des petites classes des lycées, et fait la part trop belle au vocabulaire concret de textes pittoresques mais sans grand intérêt pour des étudiants).

Aussi nous-a-t-il paru sage de fonder, en attendant mieux, notre enseignement du vocabulaire sur quelques règles simples :

1° - L'usage du dictionnaire est absolument proscrit, la 1ère année au moins ; c'est la seule façon d'amener l'étudiant à mémoriser dans leur contexte les mots rencontrés.

2°- L'essentiel de l'horaire est consacré à la traduction de phrases simples isolées de leur contexte ou de textes de longueur variable, qui à la fois illustrent un point de grammaire préalablement éclairci et permettent l'acquisition de mots nouveaux. Ces textes sont authentiques, ce qui nous semble indispensable (une phrase "arrangée" est déjà à mi-chemin entre le grec et le français !). Ils sont en majorité tirés des prosateurs du IVème siècle (seuls à pouvoir intéresser à la fois futurs historiens, philosophes et étudiants de lettre classiques). La difficulté va croissant, selon un ordre établi d'une manière empirique.

3° - A la fin de chaque leçon sont présentées d'une façon un peu plus théorique quelques notions sur les grandes familles de mots

ou les principaux procédés de dérivation ou suffixation (par exemple, à la fin de l'étude de la 1ère déclinaison, on explique le rapport σοφός/σοφία, δουλεύω/δουλεία, l'existence d'une série de mots en -σύνη, etc...)

Jean METAYER
Maître-Assistant de grec
à Paris

LE REEMPLOI DU VOCABULAIRE LATIN EN CONTEXTE

-.-.-.-.-.-.-.-

L'exercice que je vais décrire vise à faire mémoriser le vocabulaire de façon que les souvenirs soient disponibles pour la compréhension immédiate à la lecture. Dans l'apprentissage des langues modernes, le réemploi du vocabulaire est assuré par le moyen de conversations portant essentiellement sur l'expérience quotidienne des étudiants. Commment faire réemployer le vocabulaire alors qu'on ne peut ni recourir à une véritable conversation en latin, même d'un niveau élémentaire, ni évoquer en latin la réalité extra-linguistique contemporaine ? La solution adoptée consiste :

1°) à s'appuyer sur des textes mémorisés antérieurement : ce sont eux qui joueront le rôle dévolu en langue moderne aux situations de la vie quotidienne ;

2°) à faire réutiliser le vocabulaire dans des contextes connus, non pas au moyen d'une conversation souple, mais au moyen de questions un peu stéréotypées et de phrases à compléter.

Ainsi, quand le mot à réemployer a déjà été rencontré, on n'en donne pas la traduction, mais on fait retrouver, à partir de lui une partie d'un contexte antérieur où il figurait. Soit, dans le texte nouveau, la phrase : Romulus militum contionem habuit. On avait dans un texte antérieur : Tarpeia a militibus anulos petiuit. Pour faire réemployer miles, on rappelle le contexte antérieur jusqu'au mot lui-même, inclusivement : Tatius uirgini numera promiserat. Tarpeia in arcem Sabinos duxit. Tum Tarpeia a militibus... L'étudiant retrouve dans sa mémoire la fin de la phrase (anulos petiuit), c'est-à-dire le sens et la construction probables à partir de "Tum Tarpeia a militibus..." et de tout ce qui précède. Bien sûr, il arrive que d'autres solutions soient proposées, par exemple : Tarpeia a militibus interfecta est. Qu'importe ? Ou plutôt tant mieux : cela permet de comparer deux fins de phrases également possibles du point de vue de la grammaire et du s...

sens, éventuellement d'éliminer certaines solutions comme incompatibles avec le contexte syntaxique ou sémantique. Dans le cas où le mot à réemployer est nouveau, on donne d'abord son sens en français, puis on fait trouver un contexte qui lui convienne et fasse allusion d'aussi près que possible à un contexte connu.

Les difficultés rencontrés dans la pratique de cet exercice paraissent tenir non à la complexité croissante des phrases, mais à une insuffisante mémorisation des textes. Au reste, les étudiants prennent assez bien l'habitude de "s'attendre à quelque chose", de postuler une certaine fin à partir du début de chaque phrase et du souvenir des phrases immédiatement précédentes. C'est pourquoi cet exercice me semble avoir sa place dans une pédagogie de la lecture.

François SEBASTIANOFF

Assistant de latin à Paris

L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME DU LATIN

-.-.-.-.-.-.-

L'enseignement programmé est d'abord apparu comme une méthode d'auto-instruction. On a pu craindre même que la machine à enseigner supplanterait le maître. Heureusement, il n'en est rien : l'enseignement programmé ne convient pas à toutes les disciplines et, dans une discipline donnée, ne peut pas couvrir tous les exercices: lorsque l'on utilise l'enseignement programmé, il faut lui opposer autre chose ou plutôt le compléter par un enseignement non ou anti-programmé. Car toute programmation pédagogique consiste à faire donner par les étudiants des réponses précises à des questions précises. Il se trouve que l'enseignement des débuts du latin répond bien à cette exigence.

Pour expliquer rapidement ce qu'est l'enseignement programmé, je partirai du modèle théorique de tout enseignement. Ce modèle comporte trois moments :

1° une information est donnée à l'élève,

2° l'élève montre qu'il a acquis cette information en faisant un exercice,

3° l'exercice est corrigé par le maître.

La programmation pédagogique consiste à intégrer au maximum ces trois moments, à les rapprocher le plus possible, dans des unités appelées "items" ou "articles". Chaque article comporte donc une information, un exercice très simple, et le corrigé de cet exercice. Un cours programmé est une suite structurée de ces articles qui amène l'étudiant d'un niveau de connaissances contrôlé A à un niveau supérieur, lui aussi contrôlé, B. A chaque instant de sa progression, l'étudiant sait si son travail est satisfaisant puisqu'il compare ses propres réponses aux corrigés, qui sont masqués par un dispositif quelconque dans un premier temps. D'autre part, le cours programmé est rédigé puis contrôlé et rédigé à nouveau, et cela autant de fois qu'il le faut pour qu'il ait le maximum d'efficacité.

L'enseignement programmé est très utilisé dans les universités américaines et russes. Il commence à l'être en Fr[illegible] : à la Faculté des Sciences, un ordinateur, d'abord simple station d'interrogation, machine à faire passer des colles, est devenu une véritable machine à enseigner ; l'effort d'investissement s'est révélé finnancièrement rentable : en trois ans, l'installation est considérée comme amortie. Plus près de nous, M. Fourquet a réuni une équipe d'assistants pour qu'ils construisent un programme d'enseignement de la grammaire allemande aux étudiants de 1ère année. Ce programme est fait sur papier et commence à se répandre dans les universités de province.

En latin, il existe deux cours programmés, tous deux rédigés pour des élèves de l'enseignement secondaire, celui de Mmes BLUM et BRISSON, paru chez Hatier, destiné aux anciennes classes de 4ème et 3ème et aux grands débutants : il ne concerne que la syntaxe. Ce programme, avant d'être édité, a été expérimenté auprès des classes du secondaire de la région parisienne ; je ne sais pas s'il l'a été auprès de grands débutants ; celui que j'ai écrit avec mon ami Frochot était destiné aux élèves de 6ème et de 5ème de l'époque anté-Faurienne. C'est un cours semi-programmé, parce que j'ai dû l'adapter aux programmes scolaires trop exigeants (surtout) en 5ème. Il était fait pour être utilisé en classe sous la direction du professeur. Mais il a été adopté par le Télé-enseignement, le cours par correspondance de Vanves et je crois savoir que des professeurs de l'enseignement supérieur le conseillent à leurs étudiantsx Personnellement, je ne l'ai utilisé qu'une fois avec un étudiant, et encore ce n'était qu'un étudiant en histoire pour qui le latin était facultatif. Voici comment je procédais : l'étudiant étudiait un certain nombre de chapitres (2 ou 3) au cours de la semaine, en comparant ses réponses aux corrigés donnés dans le livre de contrôle; il faisait un[illegible] ou deux exercicesnon-programmés ; lorsqu'il venait chez moi, je revoyais rapidement avec lui les chapitres étudiés, je lui expliquais ses fautes et je les rectifiais, je corrigeais ses exercices non-programmés, je lui donnais des explications d'ordre linguistique et je lui faisais une petite présentation des chapitres qu'il

allait étudier. Cela durait environ une heure. L'intérêt de cette méthode me semble être qu'elle aide l'étudiant au maximum dans son travail personnel (ou en équipes) et qu'elle enlève au professeur la partie la plus mécanique de sa tâche.

Dieu merci ! il n'y a pas de miracle en pédagogie, mais des progrès sont possibles. Il semble que l'enseignement programmé, là où il est possible, réunisse les meilleures conditions pour atteindre à un maximum d'efficacité. Mon cours a été fait pour des élèves de 6ème ; c'est aux utilisateurs qui l'utilisent pour les G.D. de me dire ce qu'ils obtiennent avec lui. Je serais très heureux de les entendre.

René FRANCK
Professeur agrégé au lycée Pothier
(Orléans)

LA PRATIQUE DE LA GRAMMAIRE LATINE

PAR LES EXERCICES STRUCTURAUX

-.-.-.-.-.-.-.-

On se propose d'enseigner le fonctionnement des unités linguistiques en faisant manier les structures à l'intérieur de la langue seconde. On part donc d'une présentation synchronique de la grammaire latine qui, au lieu d'établir des comparaisons avec le français, comme le font constamment les manuels traditionnels, dégage les oppositions les plus productives de la langue étudiée.

Ainsi, la désinence -os, d'accusatif pluriel de la 2ème déclinaison sera présentée comme un marqueur syntaxique, donc toujours à l'intérieur de phrases latines complètes : rex seruos misit. Elle sera caractérisée comme l'amalgame d'un cas, d'un nombre et d'un genre ; par exemple :

1° - comme variante de la marque d'accusatif, par opposition à -i, variante de nominatif, dans l'ensemble des variantes de pluriel : Rex seruos, nautas, pastores, exercitus... misit/A rege serui, nautae, pastores, exercitus... missi sunt ;

2° - comme variante de la marque de pluriel, par opposition à -um, variante de la marque de singulier, dans l'ensemble des variantes d'accusatif : Rex seruos, nautas, pastores, exercitus... misit/ Rex seruum, nautam, pastorem, exercitum... misit.

De même, on présentera l'infinitive Scio Paulum uenisse à partir de Scio aliquid et de Paulus uenit, la seconde proposition étant "enchâssée" dans la première selon des règles propres au latin et susceptibles d'une définition rigoureuse. Ainsi, pour l'actif : Sabini bellum indixerunt / Scimus Sabinos bellum indixisse ; pour le passif : Bellum indictum est / Scimus bellum indictum esse ; pour les pronoms personnels : Sabini bellum indixerunt / Sabini dixerunt se bellum indixisse ; etc...

Un exercice structural (1) consiste en une suite de phrases à transposer d'après un modèle illustrant une opposition. De la présentation esquissée à l'instant pour quelques points de grammaire latine se dégagent naturellement des exercices structuraux. Il suffit de poser un modèle et de suggérer une série de mots ou de phrases à transposer de la même façon. Ainsi, sur le modèle : Rex seruos misit / A rege serui missi sunt, on fera transposer : Rex nautas misit, Rex pastores suos misit, rex magnum exercitum misit, etc... De même, sur le modèle : Sabini bellum indixerunt / Scimus Sabinos bellum indixisse, on proposera: Sabini tela conieciebant, Romulus milites suos hortatus, etc...

Notons que le recours au laboratoire de langues est commode pour faire pratiquer de tels exercices, mais nullement indispensable.

Ce type d'exercice a ses limites : sa fin propre est l'entraînement à l'expression, non à la compréhension, puisqu'il suppose les phrases comprises et qu'il fait produire des phrases totalement prévisibles à partir du modèle. Mais ses avantages justifient qu'on lui réserve une place dans une pédagogie de la lecture. Il met l'intelligence à contribution de deux manières : réflexion sur le modèle, en tête de l'exercice ; raisonnement d'analogie par lequel l'étudiant, au cours de l'exercice, reconnaît l'identité de la structure à travers la diversité des phrases. Il développe la rapidité des réactions et le sens de la multiplicité des variations possibles à partir d'une même phrase, donc des oppositions dans la langue. Par là, il constitue une bonne préparation aux exercices à trous, et aux questions et variations diverses destinées à faire saisir le sens des textes.

François SEBASTIANOFF

Assistant de latin à Paris

---

(1) On lira avec profit, sur les exercices structuraux :
- F. REQUEDAT.- Les exercices structuraux.- Hachette-Larousse 1966
- "Le français dans le monde".- N° spécial de juin 1966.- Hach.-Lar.
- divers articles de la revue : "Les langues modernes".- Didier

PROBLEMES DE L'ETUDE DES TEXTES

-.-.-.-.-.-.-

Le premier problème qui se pose est celui de savoir sur quels textes nous pouvons faire travailler nos grands commençants. Naturellement il s'agit pour nous de les amener le plus rapidement possible à lire Cicéron, Virgile, l'ensemble des auteurs latins authentiques. Mais à partir de quel moment convient-il de leur faire aborder l'étude de ces auteurs ? Certains répondront : tout de suite ! De fait j'ai connu personnellement un ecclésiastique qui donnait des leçons particulières à des jeunes gens n'ayant jamais fait de latin, et qui réussissait ce tour de force de les amener, pendant la seule durée des grandes vacances, du niveau zéro à celui d'une bonne classe de première d'autrefois, c'est-à-dire à peu près à ce qui serait aujourd'hui le niveau du premier cycle des Facultés. Sa méthode était la suivante : pendant le premier mois, il demandait à ses élèves de travailler seuls, en étudiant par eux-mêmes, dans un bon manuel, la grammaire latine ; puis pendant les deux mois suivants il les prenait en mains, à raison de deux heures par jour, il les mettait d'emblée, sans aucune transition, dans ses auteurs de prédilection : Virgile, Tacite et Saint Augustin... Les résultats étaient excellents, mais évidemment on ne saurait comparer, au point de vue de l'efficacité, deux heures quotidiennes de leçon particulière avec deux heures hebdomadaires de travaux dirigés. De cet exemple nous pouvons tout de même retenir ceci, à savoir que des jeunes gens d'une vingtaine d'années sont capables - on l'oublie trop souvent - d'apprendre eux-mêmes la grammaire latine, et qu'à cet égard le travail personnel est irremplaçable.

Quoi qu'il en soit, il paraît tout de même difficile, les choses étant ce qu'elles sont, de faire traduire d'emblée les grands auteurs à nos étudiants. J'ai eu l'occasion de m'entretenir de ce problème avec un collègue d'arabe, spécialiste par conséquent d'une langue qu'on n'étudie pas au lycée, et ayant toujours eu affaire, par définition, à des étudiants "grands commençants". Je lui ai posé la question

suivante : "A quel moment faites-vous aborder à vos étudiants l'étude des auteurs arabes correspondant à ce que sont chez nous Cicéron, Virgile, etc... ?" - "Pas avant la troisième année", me répondit-il. "Mais alors, lui dis-je, sur quels textes les faites-vous travailler pendant les deux première années ?" - "C'est bien simple : nous avons à notre disposition des journaux de langue arabe, qui sont d'une lecture beaucoup plus facile que les auteurs littéraires, tant au point de vue grammatical qu'en raison du fait qu'ils traitent généralement de questions connues des étudiants".

Cette conversation m'a donné à réfléchir, et m'a fait prendre conscience du fait que nos collègues de langues vivantes ont là une facilité dont nous sommes malheureusement privés, puisque rien n'est à notre disposition qui soit susceptible de permettre une transition progressive entre les textes élémentaires à l'usage des débutants et les oeuvres littéraires authentiques. Certes il y a le De Viris, que Lhomond avait précisément conçu pour combler cette lacune, mais ce livre, outre que sa facilité est toute relative, présente l'inconvénient d'être d'un contenu quelque peu monotone et rébarbatif : il risque d'accréditer chez nos grands commençants l'idée que la littérature latine se réduit à des histoires de batailles, à des discours et à des exempla patriotiques, et que le Romain type est, comme le disait un humoriste, cet austère personnage, qui entre en scène "armé d'un glaive et à cheval sur un imparfait du subjonctif"...

Or il est indispensable que nos grands commençants soient motivés par le contenu des textes que nous leur faisons lire et traduire, et on ne saurait les faire valablement travailler sur un livre qui de toutes façons a été conçu pour des enfants et non pour des jeunes gens ou des adultes. Sommes-nous donc à cet égard entièrement désarmés ? Peut-être pas : je voudrais en effet signaler, comme susceptible de nous rendre les plus grands services dans le domaine qui nous occupe aujourd'hui, l'excellente collection de textes latins "simplifiés", créée et dirigée par M. GRIMAL pour répondre à un voeu du troisième Congrès International de l'Association pour le latin vivant ; cette collection, qui porte le nom de Bibliotheca Vitae Latinae, n'en est qu'à ses débuts, mais il me paraît hautement

souhaitable qu'elle se développe ; son esprit a été fort bien défini par Mme Suzanne BAILS, dans l'introduction au Conte d'Amour et de Psyché, par lequel elle a ouvert la collection (éd. Aubanel, Avignon, 1965): "Ce petit livre, écrit-elle, est l'adaptation d'un conte inaccessible tel quel à nos élèves, susceptible pourtant de leur donner le goût de cette "lecture" trop rarement pratiquée et le plus souvent impossible à divers titres. Pour nous justifier d'avoir osé modifier un texte authentique, nous dirons que nous avons voulu leur offrir un aspect de la littérature latine étranger au programme de leurs six ou sept années d'études secondaires - un peu de charme et de fantaisie à côté de pages plus austères de César, Cicéron, Tite-Live ou Tacite" (p.6)

N'oublions pas en effet que nous nous adressons à un public qui de plus en plus est féminin dans son immense majorité, et qui pour cette seule raison ne saurait se satisfaire à perpétuité de lire la Guerre des Gaules ou les faits d'armes d'Hannibal. Il serait temps, d'une façon générale, que nous songions à réviser quelque peu l'image de la littérature latine que nous présentons à nos auditeurs, et qui a été élaborée dans les collèges de Jésuites du 17ème siècle, à l'usage d'un public bien différent du nôtre ; en tout cas il est essentiel que nous mettions entre les mains de nos élèves des textes variés, attrayants, qui puissent leur montrer que, selon l'excellente expression de M. René GOUAST, "l'Italie antique n'a pas été seulement une terre d'âpres paysans et une immense caserne" (Anthologie de la Poésie latine, préf., p. 13).

Voilà pour le fond, Quant à la forme - qui est le point le plus délicat, dans la mesure où il y aura toujours des gens pour pousser les hauts cris et afficher une vertueuse indignation à l'idée que l'on puisse se permettre d'adapter en les simplifiant des textes authentiques, Mme BAILS s'en explique de la façon suivante :

"Il s'agissait avant tout de simplifier et de clarifier la langue, tout en la rapprochant du modèle connu, la langue classique... Il ne fallait pourtant pas lui enlever complètement son caractère propre. Aussi, chaque fois que la possibilité nous en était offerte, avons-nous conservé telle quelle la phrase d'Apulée. Lorsqu'elle était

trop longue, s'étirait sans fin en une cascade de participes, et qu'il nous était facile de la diviser, nous l'avons fait. Nous ne l'avons transformée que lorsqu'aucune de ces deux solutions ne se présentait... La syntaxe a été régularisée : nous avons presque toujour renoncé aux archaïsmes affectés d'Apulée, ainsi qu'aux tours poétiques ou post-classiques" (op. cit., p. 11).

Y a-t-il là matière à se scandaliser ? A chacun d'en juger. Je me bornerai quant à moi à signaler cette initiative, qui me paraît heureuse, et susceptible de nous fournir de précieux instruments de travail, grâce auxquels nous souffrirons d'un moindre désavantage par rapport à nos collègues de langues vivantes. Une chose est sûre en tout cas : c'est que ces derniers ont des grands commençants une expérience beaucoup plus ancienne que nous ; certains d'entre eux-mêmes - ceux qui enseignent le portugais, le serbo-croate, les diverses langues orientales, etc... - n'ont strictement affaire qu'à un public de ce genre, et même si, comme nous venons de le voir, leurs méthodes ne sont pas toujours aisément transposables chez nous, il n'en reste pas moins que nous avons tout intérêt à confronter notre modeste expérience à la leur ; ils peuvent nous apprendre beaucoup, et je ferai à cet égard la suggestion suivante : qu'un prochain colloque soit organisé, sur ce problème des grands commençants, avec la participation de collègues de langues vivantes - notamment des langues non enseignées dans le second degré -, sur le plan national si possible. Sans plus attendre d'ailleurs, de tels colloques peuvent être organisés au niveau de chaque Faculté : puisque la "pluridisciplinarité" est à la mode, ce serait l'occasion ou jamais d'en faire, comme des maladies, un bon usage...

Quoi qu'il en soit, un autre problème que je voudrais aborder est celui de la méthode à utiliser pour faire étudier à nos grands commençants les textes, quels qu'ils soient, que nous leur proposons. La méthode traditionnelle, à cet égard, est bien connue : elle repose sur l'analyse grammaticale du texte, présentée bien entendu en français, et aboutissant à une traduction aussi précise que possible de ce texte.

C'est là assurément un excellent exercice, mais on a trop tendance à s'imaginer que c'est le seul possible et que toute étude d'un texte en langue étrangère doit aboutir à sa traduction dans notre langue.

Or l'acte de comprendre et celui de traduire sont deux choses très différentes ; le second est beaucoup plus difficile que le premier, à moins de se résigner, comme le font trop souvent les élèves du secondaire et même les étudiants, à traduire, en "mot-à-mot", sans avoir vraiment compris. En fait, pour comprendre un texte écrit dans une langue étrangère, il n'est nullement besoin de passer par le biais de la traduction, qui constitue souvent un prisme déformant et l'on pourrait même dire que la meilleure façon de lire un ouvrage étranger, c'est de le lire sans le traduire en restant à l'intérieur du système de la langue étrangère : la seule vraie lecture cursive est celle qui se passe de la traduction ; c'est exactement comme lorsqu'il s'agit de parler une langue : l'idéal est d'y parvenir en pensant directement dans cette langue, et non en traduisant des phrases préalablement pensées dans notre langue maternelle. Toute traduction, en fin de compte, dans quelque sens que ce soit, implique pour être valable que l'on ait fait tout d'abord un commentaire, une "explication de texte", dont elle est comme le couronnement et l'aboutissement.

Je crois donc que nous aurions tort d'exiger de nos étudiants qu'ils traduisent chaque fois les textes que nous leur proposons ; il est bon de les entraîner aussi à une vraie lecture cursive, c'est-à-dire à une lecture sans traduction. Pour cela, il importe que le professeur, dans les explications qu'il leur donne pour les aider à comprendre, s'habitue lui-même à rester à l'intérieur du système linguistique étranger, du système latin en l'occurrence. J'ai fait quant à moi cette expérience à plusieurs reprises, avec des étudiants qui à vrai dire n'étaient pas de vrais débutants, mais avaient deux ou trois ans de latin derrière eux. Je procédais de la façon suivante : tout d'abord lecture du texte, lentement, en marquant bien l'architecture des phrases, et en ne craignant pas d'en souligner le sens par une intonation appuyée ; puis deuxième et troisième lecture, selon les mêmes principes. Ensuite, explication du texte en latin, au moyen

de phrases très simples dont l'ensemble constituait en quelque sorte une paraphrase du texte, d'une syntaxe et d'un vocabulaire strictement authentiques bien sûr, mais aussi simples que possible (exemple : soit dans un passage de caractère historique une formule difficile à comprendre parce que constituant un idiotisme, telle que : Caesar populo suo utebatur ; son explication en latin pourrait se faire de la façon suivante : populus Romanus Caesaris acta probabat, Caesaris actis plaudabat, populus Caesari fauebat studebatque, Caesar populum secum habebat). Enfin interrogation écrite ou orale des étudiants, portant sur le contenu du texte, en leur demandant, non de le traduire, mais de le résumer et d'en exprimer les idées essentielles.

Une telle interrogation peut d'ailleurs se faire sous forme de questions posées en latin et appelant une réponse en latin, réponse à tirer généralement du texte au prix de quelques transpositions. Il faut souligner ici que le lieu idéal pour ce genre de travail est le laboratoire de langues (bien que la salle traditionnelle convienne parfaitement). Au laboratoire en effet chaque étudiant, dans sa cabine personnelle, travaille à son rythme propre, sans retarder les plus rapides que lui, sans bousculer les plus lents; en outre chacun travaille activement d'un bout à l'autre de la séance, puisqu'il est en quelque sorte personnellement interrogé pendant l'heure entière, et prend ainsi, grâce à la bande magnétique, une sorte de "leçon particulière". Le texte est enregistré une seule fois, ce qui évite au professeur de pénibles répétitions, mais chaque étudiant peut l'écouter autant de fois qu'il en éprouve le besoin ; chaque cabine étant reliée à la console magistrale, il peut en outre interroger le professeur pour lui demander des explications complémentaires, qui doivent autant que possible lui être présentées en latin. Quant aux questions posées, chacune d'entre elles est suivie d'une plage de silence pour la réponse de l'étudiant, suivie elle-même de la réponse modèle, que l'étudiant devra répéter si la sienne a été incorrecte ou inexacte.

C'est pourquoi je voudrais ici encore terminer par une suggestion, qui sera celle-ci : que dans tout établissement d'enseignement supérieur (comme par ailleurs d'enseignement secondaire) où existe

un laboratoire de langues les latinistes et s'ils le désirent, les hellénistes, y revendiquent leur place : elle y est aussi naturelle que celle des spécialistes de langues vivantes. Nous y avons déjà droit de cité à Paris, Lyon, Strasbourg, Montpellier et Bordeaux, mais il faudrait que ce soit le cas partout. L'ennui, c'est qu'il est difficile de nous y faire accorder plus de deux heures par semaine, ce qui est bien peu et ne permet guère de dépasser le stade expérimental. Aussi serait-il souhaitable que chaque section de latin puisse en outre aménager un laboratoire qui lui appartienne en propre : nous l'avons fait à Bordeaux, où j'ai réussi à mettre sur pied, dans un petit local primitivement destiné à être un bureau d'amphithéâtre, un "mini-laboratoire" de quatre cabines. A première vue c'est dérisoire ; mais ce laboratoire, qui fonctionne en autogestion, est à la disposition des étudiants sans interruption de 9 h. à 18 h. ; contrairement à ce qui se passe dans le laboratoire "officiel" de la Faculté, ils y peuvent accéder seuls, je veux dire sans être accompagnés par un enseignant ou un moniteur, et peuvent donc y prendre à tout moment une véritable leçon particulière... sans bourse délier !

Cette voie n'est certes pas la seule que nous puissions emprunter pour la formation de nos grands commençants. Mais elle existe, elle offre de grandes commodités, et elle présente en outre, en raison de son caractère "moderne", le mérite d'être attrayante aux yeux des étudiants. Ce serait donc, me semble-t-il, une erreur grave que de la négliger.

René MARTIN
Chargé d'enseignement
de latin à Bordeaux

LA PRATIQUE DES TEXTES

(expérience de la section de latin de Nancy)

-.-.-.-.-.-

"Longum iter est per praecepta, breue et efficax per exempla".

SENEQUE Ep. ad Luc. 6,5.

IL ne m'est pas encore possible d'affirmer que la méthode d'enseignement que je vais présenter soit à la fois "rapide et efficace", mais j'ai trop désespérement fait l'expérience de l'initiation au latin par la voie traditionnelle pour ne pas juger celle-ci "trop longue" et pour ne pas être en mesure d'affirmer son manque d'efficacité.

J'ai défini un but possible de l'initiation au latin dans l'Enseignement Supérieur, en fonction du temps dont on dispose pour cette initiation et des étudiants qui la souhaitaient à Nancy : la compréhension d'un texte latin écrit ou, plus préc isément encore, pour un lecteur de texte latin traduit , la possibilité de recourir au texte original chaque fois que le sérieux de l'étude rendrait ce recours nécessaire.

J'ai essayé, comme l'a fait M. HUMBERT pour le grec, de partir immédiatement d'un texte latin original, sans introduction théorique "abstraite", en expliquant chaque point et en renvoyant, pour la systématisation de chaque point, à un manuel de grammaire, en vue du travail personnel de l'étudiant. Mais tous les textes retenus pour cette première expérience se sont trouvés trop riches d'emblée de faits linguistiques variés et complexes. Il fallait, au départ, des textes plus simples où apparussent obstinément des structures syntaxiques élémentaires, avec le vocabulaire le plus courant, dans un ordre garanti de leurs éléments. J'ai essayé d'en rédiger moi-même quelques uns, mais j'ai vite été écoeuré par la platitude et le caractère artificiel de ma prose latine. J'ai alors décidé de reprendre les grandes pages que j'avais d'abord choisies pour leur intérêt et de les simplifier par mutilations, en sauvegardant l'enchaînement des faits ou des idées. Mon premier essai a eu Salluste, De coniuratione Catilinae, LVIII pour

victime. Entre la page ainsi "concentrée" et la page originale un écart trop grand existait pour laisser espérer un passage direct de l'une à l'autre ; j'ai donc établi un état du texte relais entre les deux extrêmes. En d'autres termes, si ceux qu'on vient de lire sont choquants, en utilisant un texte original comme référence j'ai établi deux documents de difficulté progressive qui préparent à sa lecture.

Si la progression était ainsi mieux tempérée, elle demeurait, sur un seul texte, encore trop rapide. C'est pourquoi, avec mes collègues P. JULIAC et J.M. SCHMITT, nous avons constitué un recueil de neuf textes latins auxquels nous avons fait subir le même sort, en définissant un peu arbitrairement quels faits linguistiques pouvaient être conservés dans la première étape, quels faits pouvaient apparaître à la deuxième, étant entendu que la troisième est toujours constituée par le texte authentique. Avant de passer à la deuxième étape, nous pouvons lire neuf morceaux de niveau 1, eux-mêmes classés dans un ordre de complexité croissante. Nous avons voulu courir le risque d'introduire un épisode des Géorgiques (IV,485-527) dès la deuxième étape, au prix de quelques lacunes.

A ce jour, nous pouvons seulement dire que l'intérêt de notre public est facilement entretenu et qu'un certain appétit de bien comprendre est aisément excité.

En relisant notre recueil, nous avons constaté que le principal avantage pédagogique que nous attendions de cette méthode nous était garanti, comme nos collègues de linguistique française nous l'avaient suggéré, car ils pratiquent des exercices analogues pour la découverte de la langue maternelle : après que la phrase simplifiée a été reconnue, comprise telle qu'elle est écrite, dans son ordre, avec la forme particulière de chacun de ses éléments, il est facile de faire ressortir ces éléments de charpente lorsque ceux-ci sont distendus par des apports nouveaux dont l'originalité est en outre immédiatement perçue ; lorsqu'une phrase qu'on avait rendue indépendante prend une place subordonnée dans un discours plus complexe, il est facile de faire apparaître les transformations que ce changement de statut fait subir à la forme et les signes particuliers de cette subordination. Il est

donc particulièrement précieux que la découverte des ressources linguistiques du latin se fasse en plusieurs étapes sur un domaine unique où chaque fait nouveau est reconnu à la fois dans sa spécificité et dans son intégration nécessaire à un discours total dont les autres composants sont déjà connus.

J'ajoute que, dans notre simplification des originaux, nous avons été conduits à sauvegarder dès les premiers pas des faits latins que la progression traditionnelle reportait en général à une étape lointaine : les divers pronoms-adjectifs, les verbes dits irréguliers ou défectifs, les déponents, etc... Les correcteurs de thèmes latins savent combien ces ressources du langage sont mal connus, pour avoir été connus trop tard. Les lecteurs de versions latines savent également combien ils sont mal interprétés. Nous espérons éviter ce défaut majeur.

Le vocabulaire enfin, dès les débuts, n'est pas celui qu'autorisent parcimonieusement une ou deux déclinaisons, la première conjugaison, mais celui qui constitue la trame de nos historiens et de nos moralistes latins. En dressant les listes de mots qui sont remises aux étudiants pour l'étude de chaque texte, j'ai été surpris de leur richesse et, si je puis dire, de leur banalité. Les écrivains latins même simplifiés et abrégés, restent les seuls maîtres possibles du meilleur usage des meilleurs mots à la meilleur place. Qu'on veuille bien excuser la naïveté de cette constatation.

Quoique notre effort vise la lecture intelligente du latin, nous sommes bien obligés de traduire, nous nous résignons à le faire, en variant autant que possible les tours français pour rendre une même phrase latine, et la traduction ne devrait jamais être écrite - mais comment empêcher les plumes de "gratter"!- car elle n'est qu'un stade intermédiaire dans la compréhension. Après avoir traduit, fait constaté les formes, la place des termes, fait relever comment les indices linguistiques sont progressivement éclairés dans la lecture successive de chaque élément à sa place, nous lisons et relisons la phrase latine. Je crois pouvoir affirmer que nos étudiants, sauf paresse ou distraction, savent par coeur, après quatre semaines de travail, un chapitre et demi, concentré, de la Guerre des Gaules et qu'ils comprennent les phrases qu'ils entendent, lisent, ou même prononcent.

L'expérience que nous inaugurons cette année à peu près correctement, malgré l'importance imprévue des effectifs (157 inscrits), ne peut pas encore être exactement jugée. De nombreuses améliorations seront sans doute apportées à nos documents de travail et nos procédés pédagogiques scrupuleusement critiqués, en fin de parcours, avec nos étudiants et avec Mme LAGARDE qui initie d'une façon analogue de nouveaux hellénistes. Quelques promotions d'étudiants nous permettront de savoir si nous sommes effectivement sur "la voie rapide et efficace".

Jean ROUSSELET

Chargé d'enseignement
de latin à Nancy

ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION LATINE AUX GRANDS DEBUTANTS

-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-

A) Nécessité d'un enseignement de civilisation latine parallélement à celui de l'initiation à la langue.

Il faut éviter à tout prix d'établir dès le départ une coupure entre deux études complémentaires et nécessairement liées, qui concourent toutes deux à préparer à la lecture des textes, fin essentielle de l'enseignement des langues anciennes.

Sans doute peut-on donner les notions indispensables de civilisation au cours de l'étude des textes -- à condition d'aborder ceux-ci assez tôt -- mais procéder ainsi risque de ralentir un rythme déjà assez lent ; un cours théorique semble donc préférable ; c'est en tout cas la solution retenue à Rennes : en 1968-69, nous avons donné deux heures de langue et une heure de civilisation en première année. En 1969-70, nous donnerons deux heures de langue et deux heures de civilisation en première et deuxième années. Cet équilibre entre langue et civilisation a été demandé par les étudiants eux-mêmes, mais il est encore trop tôt pour savoir si une telle répartition se révèlera fructueuse en fin d'année.

B) A qui confier cet enseignement ?

Un historien spécialiste d'Histoire Ancienne semble à première vue le plus qualifié pour l'assurer, mais vu le niveau assez élémentaire, et aussi pour maintenir la liaison étroite entre la langue et la civilisation, un latiniste assurera de préférence les deux cours.

C) Suggestions pour un programme.

A titre d'exemple, voici celui de Rennes : en alternance, par exposés de civilisation et explications de textes traduits, en liaison étroite avec les exposés et venant illustrer ceux-ci.

1 - Exposés de civilisation

Sujets donnés par l'Assistant chargé du cours et traités par lui ou choisis par les étudiants et traités par eux individuellement ou par petits groupes : aperçus sur l'histoire romaine, présentation géographique du monde romain, les institutions, quelques aspects de la vie quotidienne (a) la maison - b) les repas - c) jeux et distractions), la condition de la femme dans la société romaine.

2 - Explication de textes traduits (polycopiés ou photocopiés)

- Extraits de Tite-Live : combat des Horaces et des Curiaces, Prise de Rome par les Gaulois, Portrait d'Hannibal, Bataille de Cannes, etc...
- Textes relatifs à la vie quotidienne : les villas de Pline le Jeune, Pétrone : le festin de Trimalcion, Lettres de Cicéron et de Pline le Jeune sur les jeux du cirque.

3 - Au troisième trimestre, à la demande des étudiants, deux directions nouvelles : Histoire de l'Art et Littérature comparée :

a) Histoire de l'art romain : 3 exposés traités par l'Assistant sur l'Architecture, la Sculpture, la Peinture (chaque exposé étant illustré de diapositives).
b) Littérature comparée : (à partir d'un texte latin) 2 exposés choisis par les étudiants et traités par eux, l'un sur le thème d'Amphitryon (Plaute, Molière, Giraudoux), l'autre sur le thème de Phèdre (Euripide, Sénèque, Racine).

D) Quelques problèmes posés par l'enseignement de la Civilisation aux débutants.

Sans entrer dans les problèmes relatifs au choix et à l'utilisation des textes traduits, qui dépasseraient le cadre de ce compte-rendu, il faut signaler au moins :

1) le niveau exact de cette initiation à la Civilisation :

En 1968-69, nous avons tenu à Rennes à séparer les débutants des autres latinistes, même pour l'enseignement de la Civilisation ; il n'y a pas eu de problème d'assiduité, mais il est difficile de s'adapter aux diverses disciplines : suivaient le même enseignement des Linguistes (surtout langues romanes) des historiens, des philosophes, et des étudiants de Lettres Modernes -

2) les exercices de contrôle :

En 1968-69, quelques interrogations orales, mais aucune épreuve dans le cadre du contrôle continu. Quel est le genre d'exercice à recommander (exposés ? commentaires de textes traduits ?) A la limite, doit-on considérer uniquement ce cours comme une préparation à une meilleure compréhension des textes ?

Albert FOULON
Assistant de latin à Rennes

TRAVAIL PAR EQUIPES ET MONITORAT

(expérience de la section de latin, de NANTERRE).

-.-.-.-.-.-

L'encadrement des Grands débutants par des moniteurs s'est révélé si efficace qu'il a été définitivement adopté par la section de latin de Nanterre. Dans le système mis en vigueur à la rentrée de 1969, l'initiation au latin dure 3 ans et permet l'obtention de 3 unités de valeur : u.v. latin débutants I (initiation), u.v. latin débutants II (perfectionnement), u.v. Langue et Civilisation latines: Les onze premières leçons du manuel S. DELEANI et J.M. VERMANDER, Initiation à la langue latine et à son système (Paris, 1967), (t.1) sont au programme de la 1e, les dix autres à celui de la 2e ; le 2e tome, J. BEAUJEU, S. DELEANI, J.M. VERMANDER, Initiation à la langue latine et à la civilisation romaine (Paris 1969), est utilisé par les enseignants chargés de la 3e. Le niveau atteint au bout de ces 3 années d'initiation doit être sensiblement le même que celui des étudiants qui ont pratiqué le latin depuis la 6e et qui en sont à leur 2e année d'études latines en Faculté. Ces 3 u.v. sont annuelles et l'enseignement y est de 2 heures hebdomadaires consécutives.

Actuellement, les moniteurs n'encadrent que les véritables débutants, c'est-à-dire les étudiants des 2 premières u.v. Ce sont des volontaires, licenciés et préparant, pour la plupart, le CAPES ou l'agrégation. Plusieurs d'entre eux sont des étudiants de Lettres Modernes.

Une équipe constituée d'un assistant ou d'un maître-assistant et d'un ou, de préférence, deux moniteurs, est chargée d'un groupe d'une trentaine de débutants : l'assistant assure l'une des deux heures d'enseignement, les moniteurs assurent l'autre heure en se répartissant les étudiants du groupe.

L'articulation des deux heures n'est pas conçue exactement de la même manière par tous. Néanmoins, en général, l'assistant se réserve la partie théorique du cours et charge le moniteur de diriger les exercices qui s'y rapportent : le moniteur, p. ex., vérifie, à l'aide d'exercices appropriés, si la leçon précédente a été correctement assimilée au cours de la semaine et corrige les travaux exécutés à la maison ; lorsque son cours suit le cours de l'assistant, il fait appliquer les notions qui viennent d'être exposées ; il entraîne les étudiants à la pratique de la version et de la lecture, etc...

Le monitorat présente, de l'avis de tous, étudiants, moniteurs, et enseignants, les avantages suivants :

1°- Les étudiants se sentent beaucoup plus à l'aise avec le moniteur qu'avec le professeur ; or il est indispensable, au niveau de l'initiation, que les difficultés de chacun soient enregistrées pour qu'il y soit porté remède. Le dialogue est plus facile encore, semble-t-il, lorsque le moniteur est un étudiant de Lettre Modernes : et le Grand débutant voit alors beaucoup mieux comment des connaissances relatives à une langue et à une civilisation anciennes sont compatibles avec une culture "moderne".

2°- Grâce aux moniteurs, l'assistant connaît mieux ses étudiants.

3°- Les moniteurs tirent profit de l'enseignement qu'ils donnent aux Grands débutants : c'est pour eux l'occasion d'une expérience pédagogique intéressante et d'un approfondissement méthodique et réfléchi de leur propre discipline.

Pour que le monitorat soit vraiment efficace, il faut que moniteurs et professeurs constituent une véritable équipe de travail.

Peu de collègues ont pratiqué le travail par équipes. Signalons toutefois une expérience intéressante faite par un enseignant chargé du cours du soir. Pour aborder un nouveau texte d'étude, les étudiants ont été groupés par équipes de 5 ou 6, l'équipe étant dirigée par un étudiant qui avait déjà fait un peu de latin au lycée.

Les résultats obtenus ont été satisfaisants : les étudiants ont mieux cerné les difficultés et se sont exprimés davantage. Mais cette méthode exige beaucoup de temps et ne semble guère possible que dans des sessions intensives comme celles qui sont tenues à Strasbourg, à la Faculté de théologie protestante, pour l'initiation au grec du Nouveau Testament (cf. article de P. PRIGENT, dans Revue d'histoire et de philosophie religieuses, 1969, p. 55-60(1)).

Simone DELEANI
Maître-Assistant de latin à Nanterre

---

(1) Et ici même, p. 61-63, le compte-rendu de M. B. JAY.

TRAVAIL PAR EQUIPES ET MONITORAT

(Expérience de la section de grec de la Faculté de Théologie protestante de Strasbourg)

-.-.-.-.-.-.-

J'ai quelques scrupules à rendre compte ici d'une expérience qui nous a certes été très profitable, à la Faculté de Théologie Protestante de Strasbourg, mais qui reste néanmoins doublement limitée puisqu'elle ne s'est d'abord déroulée qu'une seule fois, en octobre-novembre 1968, et puisqu'elle ne concernait en second lieu qu'un enseignement du grec de la koinè et plus précisément même du grec de la littérature chrétienne primitive.

Cette initiative faisait suite à un certain nombre de constatations que nous ne sommes évidemment pas les seuls à faire : c'est désormais à pratiquement tous les étudiants qu'il faut donner une formation accélérée de grec; les méthodes traditionnelles d'enseignement ne donnaient que des résultats peu satisfaisants et interdisaient en tout cas toute approche sérieuse des textes durant la première année; enfin, nombreux étaient les étudiants qui ne parvenaient que très difficilement à se défaire d'un petit complexe en face des textes alors même qu'ils avaient acquis des bases théoriques relativement importantes.

Pour essayer d'échapper à ces divers inconvénients, nous avons voulu réviser fondamentalement nos méthodes d'enseignement en nous fixant au départ l'objectif suivant : faire passer le plus rapidement possible les étudiants du niveau zéro auquel ils se situent à leur arrivée à un niveau n° 1, correspondant, en gros, à celui d'un étudiant capable d'utiliser les instruments de travail les plus courants pour s'orienter seul dans un texte choisi parmi les plus faciles du Nouveau Testament.

En rendant cet effort initial particulièrement important, on escomptait qu'en continuant à travailler à raison d'un horaire modique

les étudiants pourraient au cours du reste de l'année, s'élever à un niveau n° 2 qui serait alors celui d'un étudiant capable, toujours à l'aide des instruments de travail, de comprendre et d'expliquer un texte simple et étroitement apparenté à tous ceux qu'il a étudiés en cours d'année.

Pour réaliser cet objectif, nous avons opté pour une session initiale très intensive puisqu'elle occupait les étudiants à raison de 5 heures par jour pendant 5 semaines (pratiquement, les étudiants participèrent effectivement à 22 séances).

En ce qui concerne la méthode pédagogique suivie, nous avons voulu promouvoir autant que possible un contact constant des étudiants avec les textes. A cet effet une série de 22 textes gradués a été élaborée, les premiers de la série, pastichant de façon assez lointaine des textes du Nouveau Testament, dont ils évitaient l'essentiel des difficultés. Au fur et à mesure du déroulement de la session, on laissait apparaître un nombre croissant de difficultés pour en arriver au dernier jour de la session à livrer aux étudiants un texte non retouché du Nouveau Testament.

Les étudiants étaient invités à travailler toute la journée sur le "texte du jour" et même les exercices pratiques de l'après-midi s'effectuaient sur la base de ce texte. Ainsi au bout des 5 semaines, l'étudiant avait-il acquis une certaine habitude de fréquentation de ce genre de textes.

Le matin, le nouveau texte était expliqué mais seulement pour ce qui concernait les difficultés nouvelles qui y intervenaient. A ce stade-là l'enseignant ne proposait pas de traduction et se bornait à apporter les explications de morphologie ou de syntaxe qui s'imposaient pour l'analyse de ce texte particulier. Le problème de la compréhension du texte n'était abordé qu'ensuite et par un travail de groupes qui débouchait en fin de matinée sur une séance plénière au cours de laquelle l'enseignant proposait une traduction en corrigeant le travail des groupes.

L'après-midi, la classe se répartissait de nouveau en groupes pour travailler des exercices dont les sujets étaient déterminés par

les lacunes ou les fautes les plus graves qui s'étaient manifestées le matin. Les étudiants utilisaient dans ces travaux les dossiers qu'ils étaient invités à se constituer au fil de la session en rassemblant les texte quotidiens qui leur étaient distribués et les diverses fiches de grammaire ou de vocabulaire rédigées les jours précédents mais toujours sur la base des textes proposés.

La pratique de l'exposé grammatical suivi a été,comme on le voit complètement éliminée de cette session. L'accent était par ailleurs mis surtout sur la pratique assidue de textes du même genre et sur l'acquisition d'un "sens" du texte beaucoup plus que sur un exercice de traduction. Cette dernière était cependant toujours donnée afin qu'aucune incertitude ne subsiste à propos de ces textes très limités et indépendants les uns des autres qui constituaient la série.

Bernard JAY

Maître-Assistant à Strasbourg

NIVEAUX ET MODES DE CONTROLE

-.-.-.-.-.-.-.-

Pour étudier le problème des niveaux et des modes de contrôle, destinés aux étudiants qui n'envisagent pas de devenir des spécialistes de langues anciennes, on peut partir de ce qui existe actuellement : pour le latin -auquel je me limiterai- prenons l'exemple du cursus de Lettres modernes, qui est pour nous privilégié, puisque ce sont les étudiants de Lettres modernes qui constituent le gros de nos effectifs de grands débutants.

Comment les choses se présentent-elles à cet égard ?

Le niveau le plus élevé qui soit prévu pour ces étudiants-là est, bien entendu, celui de l'Agrégation, et par la force des choses c'est en grande partie en fonction de ce niveau que sont organisées les diverses étapes de la formation des étudiants : certes beaucoup de ceux qui nous arrivent ne se présenteront jamais à ce concours, mais nous devons leur donner une formation telle, qu'ils puissent le cas échéant s'y présenter.

De quoi s'agit-il donc ? Il s'agit, si l'on prend un étudiant à son entrée dans le premier cycle, de l'amener à pouvoir, lorsqu'éventuellement, cinq ans plus tard, il se présentera à l'Agrégation, traduire en quatre heures, avec l'aide d'un dictionnaire, 20 à 25 lignes d'un prosateur classique -puisque telles est actuellement l'épreuve de latin qui est demandée aux agrégatifs de Lettres modernes.

Reconnaissons que c'est là une ambition qui n'a rien de surhumain et qui pourrait même faire sourire par son caractère modeste nos collègues de langues vivantes. De ce point de vue, ceux de nos étudiants qui poussent le s hauts cris devant cette exigence et considèrent cette épreuve comme un véritable couperet, manquent quelque peu de mesure, et méconnaissant, souhaitons-le, leurs propres capacités. Car enfin il serait surprenant qu'un adulte normalement constitué ne parvienne pas, en cinq ans d'études, à atteindre un niveau dont l'altitude est vraiment très relative...

Quant aux étapes de cette progression, si l'on se place dans cette perspective, elles ne sont pas difficiles à définir : il faut et il suffit qu'au bout de la première année les débutants aient at-

teint le niveau approximatif d'une fin de classe de 5ème, au bout de la deuxième année d'une fin de classe de 3ème, au bout de la troisième année le niveau du baccalauréat et au bout de la quatrième celui de l'ancienne Propédeutique, puisque tel est en gros celui du latin à l'Agrégation (ne comptons pas la cinquième année, au cours de laquelle les candidats ont autre chose à faire, et ne peuvent que se borner à entretenir leurs connaissances en latin).

C'est là un rythme raisonnable et modéré, qui pose bien sûr de difficiles problèmes d'encadrement, car il implique que nos étudiants puissent recevoir au moins deux heures hebdomadaires d'enseignement pendant cinq ans, et il est évident que les effectifs d'enseignants sont très nettement insuffisants pour cela, de même que le nombre d'heures complémentaires dont nous disposons. Mais il y a la possibilité, qui a été évoquée tout à l'heure, de faire appel, à partir de la troisième année, à des moniteurs, et c'est là sans aucun doute un atout non négligeable.

Les modes de contrôle, dans la même perspective, ne posent pas non plus de gros problèmes : le but final étant une version, ils seront constitués essentiellement par des exercices de version, d'une difficulté graduée, accompagnés de temps en temps -le plus souvent possible- par des exercices de thème d'initiation, indispensables à une bonne intelligence des mécanisme grammaticaux. Mais n'oublions pas non plus d'utiliser parfois le nombre de contrôle que j'ai décrit dans ma précédente intervention, et qui consiste à interroger les étudiants sur le contenu du texte sans passer par sa traduction, et en restant autant que possible à l'intérieur du système linguistique latin.

Mais on est parfois conduit à se demander si le point de vue qui vient d'être exposé est le meilleur possible. Une chose est sûre en tout cas : c'est qu'il ne "motive" guère nos grands débutants, qui ne comprennent pas, en général, pourquoi on leur impose une épreuve dont l'intérêt ne leur apparaît pas : c'est d'ailleurs la vraie raison de l'attitude hostile signalée plus haut, et aussi du niveau effroyablement bas qui est à l'Agrégation de Lettres modernes celui de presque tous les candidats n'ayant pas fait de latin dans leurs études secondaires ; tant il est vrai qu'il est impossible de réussir dans une dis-

[illegible] pas la

cipline à laquelle on ne s'interesse pas et dont on ne perçoit pas la finalité.

Ce problème de la finalité des études de latin pour les littéraires modernes est donc bien celui qu'il faut poser avant tout. Nos étudiants en tous cas se le posent : à quoi, se demandent-ils, pourra bien servir au futur professeur de Français que je suis le fait de savoir tant bien que mal traduire, en quatre heures, vingt lignes de latin ? Quelle est la raison d'être de cette exigence ?

Ils ont l'impression que, sous-jacente à celle-ci, se trouve une conception qu'à tort ou à raison - nous ne trancherons pas sur ce point - ils récusent : celle du latin considérée comme constituant essentiellement une "discipline de l'esprit", et souvent rapproché, à cet égard, des mathématiques ; selon cette conception, traditionnelle et bien connue, faire une version latine, "décortiquer" une période cicéronienne bien complexe ou un beau style indirect de Tite-Live, puis en opérer la transposition en français, c'est un exercice qui se recommande par sa seule difficulté, parce qu'il exige de celui qui le pratique une grande rigueur d'esprit et surtout une forte dose d'esprit logique. Or ces deux qualités ne sont pas suffisamment mises en jeu par les disciplines sur lesquelles repose la notion de "Lettres modernes" ; aussi la version latine est-elle finalement le seul exercice qui permette d'éliminer radicalement tous les candidats peut-être habiles à disserter ou à s'exprimer dans une langue vivante étrangère, mais n'ayant pas la rigueur d'esprit en quelque sorte mathématique nécessaire pour être un bon latiniste...

Il est fort possible que ce point de vue soit valable, et il n'est pas dans notre propos de le critiquer ou de le réfuter. Mais le fait est qu'il irrite nos étudiants plus qu'il ne les convainc. Quoi qu'il en soit, on peut lui en opposer un autre, qui consiste à partir des besoins qui seront du futur professeur de français (ou de toute autre langue romane) qu'est un étudiant de Lettres modernes (ou d'espagnol, ou d'italien). Il s'agit donc de se demander pourquoi et dans quelle mesure un étudiant qui se destine à enseigner soit le français soit une autre langue romane a besoin de savoir du latin - et, du même coup, quel latin il a besoin de savoir. Il s'agit en somme de considérer qu'un étudiant en Lettres modernes n'est pas un étudiant

en Lettres classiques "diminué", un demi-classique en quelque sorte, à qui il faudrait faire faire en somme le même latin qu'à un vrai classique, à un niveau simplement inférieur (par exemple avec des versions de 20 lignes au lieu de 35), mais un étudiant dont la culture a une spécificité, et pour lequel la connaissance du latin n'est pas une fin, mais un moyen.

Nous dirons donc qu'un étudiant littéraire non classique a besoin de savoir du latin pour deux raisons différentes :

1° - pour des raisons grammaticales et philologiques :

Il s'agit pour lui de connaître, au moins dans ses grandes lignes, le système de la langue latine, de manière à pouvoir comprendre comment la langue dont il est spécialiste en est issue.

Cela implique qu'il soit initié à ce système d'un point de vue essentiellement diachronique, dans son esprit qui soit celui de la grammaire historique et non de la grammaire normative. Dès lors, il serait absurde d'apprendre à nos grands débutants la grammaire latine comme on le fait dans les lycées, simplement en allant un peu plus vite. Il faut au contraire les initier au latin d'un point de vue philologique et linguistique, en les mettant en contact avec les notions de temps et d'aspect, de syntaxe et de parataxe, de syncrétisme casuel, etc..., en ne craignant pas de remonter jusqu'à l'indo-européen et de descendre jusqu'au latin le plus tardif, sans oublier celui des graffitti de Pompéi, souvent plus intéressants pour un romaniste que les périodes cicéroniérenes.

Dans cette perspective, il s'agit en fin de compte d'amener les étudiants, non pas à savoir lire ou traduire du latin (car on peut fort bien être bon en version latine tout en étant nul en philologie), mais à comprendre le système du latin dans son devenir, et cela en relation constante avec les systèmes linguistiques auxquels il a donné naissance : c'est ainsi que nous, latinistes, trouvons grand profit à nous initier au celtique ou au sanskrit, non pour savoir traduire ces langues, mais pour mieux comprendre le latin. Cette perspective est en somme celle dans laquelle ont travaillé nos collègues de Caen, lorsqu'ils ont créé dans leur Faculté ce que l'un d'entre eux appelait plaisamment "le latin sans latin"...

De ce point de vue, il semble que le mode de contrôle devrait consister, non dans la traduction d'un texte, mais simplement - si l'on peut dire, car c'est une exigence en un sens beaucoup plus grande- dans l'explication philologique d'une phrase ou d'un passage dont la traduction pourrait fort bien être fournie au candidat : à lui, ensuite, de la justifier, d'expliquer pourquoi tel mot est à l'ablatif, de dire si cet ablatif est un instrumental ou un ablatif proprement dit, etc. Cela peut paraître évidemment très artificiel et très desséchant. Nous avons néanmoins expérimenté ce mode de contrôle à Bordeaux, et il nous a paru assez satisfaisant. Quant aux étudiants, ils se sont montrés intéressés pour un type d'enseignement dont la finalité leur apparaissait clairement, et qu'avait à leurs yeux le mérite de ne pas être "scolaire", et de ne pas les transformer en élèves de 6e quelque peu retardés... Aussi le rétablissement du latin obligatoire au DUEL de Lettres modernes (après une interruption en 1968-69) n'a-t-il rencontré aucune opposition.

2° - pour des raisons littéraires et culturelles :

Il s'agit cette fois d'acquérir cette connaissance de la littérature antique, sans laquelle il est vain d'espérer comprendre quoi que ce soit, non seulement à la littérature française classique, mais aussi, dans une large mesure, à la littérature moderne et contemporaine, qui n'a pas encore cessé d'être tributaire des Anciens.

Cela implique avant tout, bien entendu, que soit développée à fond l'étude des oeuvres anciennes sur textes traduits, qui a commencé enfin, malgré bien des réticences, à voir le jour dans plusieurs Facultés, et qui, partout où elle existe, remporte le plus vif succès auprès des étudiants non classiques, et aussi auprès des enseignants qui s'en chargent, enchantés qu'ils sont de pouvoir consacrer toute l'heure de cours à creuser le fond des textes, au lieu de passer la moitié du temps à en expliquer les difficultés grammaticales. Ce travail sur textes traduits a naturellement ses limites, et l'on pourrait discuter pour savoir s'il est possible de le poursuivre jusqu'au niveau du C2 par exemple ; mais après tout c'est ce que font depuis toujours nos collègues de Littérature comparée, et l'on voit mal pourquoi ce qui est possible sur les oeuvres modernes ne le serait pas sur les oeuvres anciennes.

est, qu'on le veuille ou non, en grande partie une littérature de langue latine, et de ce seul point de vue on peut considérer qu'il n'est pas possible d'être une"littéraire moderne" digne de ce nom si l'on n'est pas latiniste dans une certaine mesure. Mais c'est là un autre problème, qui déborde largement le cadre de notre exposé.

Pour terminer, et au risque de frapper de nullité tout ce que nous venons de dire, nous voudrions faire une remarque au premier abord négative, mais qui nous permettra de conclure sur une suggestion positive : c'est qu'en fin de compte, si l'on y réfléchit bien, le problème des niveaux et des modes de contrôle n'a pas à être posé et résol u par nous seuls, latinistes ou hellénistes. En effet - nous avons insisté sur ce point, qui nous semble primordial et qui est d'ailleurs une évidence, ou du moins qui devrait l'être - ce problème est étroitement lié à celui de la finalité des études de latin ou de grec. Or cette finalité, il va de soi que c'est à nous de la définir quand il s'agit des études de Lettres classiques ; mais il n'en va pas de même quand il s'agit des langues anciennes destinées aux littéraires modenres, aux hispanisants ou italianisants, aux philosophes, etc... Ce n'est pas à nous, ou du moins pas à nous seuls, mais aussi et surtout aux spécialistes de ces disciplines, enseignants et éventuellement étudiants de déterminer quel niveau de connaissances en latin ou en grec un futur professeur de français, d'espagnol, etc..., a besoin d'atteindre. C'est à eux de nous exposer leurs besoins, leurs aspirations, de nous dire ce qu'ils attendent de nous, ce qu'ils désirent que nous leur apportions. Quant à nous, ce que nous devons faire, c'est répondre à ces besoins dans toute la mesure du possible ; mais ce n'est pas notre rôle que de les définir - bien que je me sois employé à le faire pendant une demi-heure !

Il en est de même pour l'épineux problème du latin obligatoire ou non, dans les cursus autres que celui de Lettres classiques : ce n'est pas à nous de décider si les étudiants de Lettres modernes par exemple doivent être astreints à faire du latin ; c'est là une questio n qui ne nous regarde pas. Je me permettrai de citer ici l'exemple de Bordeaux : en mai 1968, à la demande des étudiants, l'obligation du latin au DUEL de Lettres modernes a été supprimée - décision que nous

avons presque accueillie avec soulagement, tant étaient grandes les difficultés d'encadrement auxquelles nous nous heurtions. Mais cette obligation vient d'être réclamée, non pas à notre demande, car nous avons estimé n'avoir aucune revendication à formuler sur ce point, mais à celle de nos collègues de Français, et dès lors nous nous sommes employés, non sans mal, à satisfaire leur désir fort légitime.

En revanche, ce que nous devons exiger avec la plus grande fermeté, c'est que le latin, même et surtout s'il n'est obligatoire nulle part en dehors des Lettres classiques, soit possible partout. Dans toutes les Facultés où existe un système d'unités de valeur, nous devons obtenir que dans tous les cursus, parmi les unités de valeur libres, figurent un certain nombre d'unités de langue, de littérature et de civilisation latines (et grecques bien entendu).

Mais il y a aussi, à cet égard, un problème connexe qui est celui des Concours de recrutement, et je pense ici particulièrement à l'Agrégation de Lettres modernes - ou à ce qui la remplacera le cas échéant.

En vertu des principes exposés ci-dessus, nous n'avons pas à réclamer que le latin y soit obligatoire, mais nous devrions, et en tout cas les organisations qui nous représentent devraient essayer d'obtenir que le latin puisse y figurer comme matière à option, de telle manière que les candidats puissent opérer un choix, soit entre le latin et la langue vivante, soit entre le latin et la littérature comparée. Il s'agirait bien entendu d'un latin de niveau élevé, je veux dire du même niveau que celui des Agrégations classiques. Je signale à ce propos que, par une innovation du plus haut intérêt pour nous, une réforme de ce genre vient d'être apportée au Concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) : pour la première fois, en 1970, les candidats à ce Concours - qui sont tous des modernes - pourront s'ils le désirent composer en latin, sur une version approximativement de niveau "khâgnal". Cela préfigue ce qui pourrait exister à l'Agrégation, et que nous devrions, semble-t-il, obtenir sans trop de difficultés. Nous avons en tout cas le droit et le devoir d'être ambitieux pour le latin comme du reste pour le grec ; cela ne signifie en aucune façon prétendre le rendre obligatoire où que ce soit et l'imposer à des gens que son étude rebute ; mais cela signifie

exiger qu'il puisse être choisi à tous les niveaux, en Lettres modernes tout au moins, comme matière à option à part entière.

C'est ici d'ailleurs qu'il faut revenir sur le problème, évoqué plus haut, du latin "médiéval et moderne" à cette littérature - qui au Moyen Age représente au moins 50 % de la production littéraire totale - notre collègue Chevallier a su, et il faut l'en féliciter, accorder une place dans son récent Dictionnaire de la Littérature latine : or c'est une grande nouveauté, car il y a là un domaine immense et passionnant que personne, pratiquement, n'étudie. Aux Agrégations classiques, une loi non écrite, mais apparemment immuable, veut que les lettres latines s'arrêtent à Apulée, dont l'oeuvre marque, faut-il croire, la limite extrême de ce qui mérite d'être étudié. Mais il ne saurait en être de même, pour des raisons évidentes, à l'Agrégation de Lettres modernes, et si une "option latin" digne de ce nom y était enfin instituée, la littérature latine du Moyen Age et de la Renaissance - quan d on pense qu'Erasme ne figure jamais à aucun programme ! - devrait occuper une place de choix dans le programme d'oral de cette option. Ce sont en effet les littéraires modernes latinitistes qui ont tout naturellement vocation à l'étude de ces textes, lesquels appartiennent à leur domaine, beaucoup plus qu'au nôtre, même si dans l'immédiat nous sommes pratiquement les seuls à pouvoir assurer leur diffusion et leur étude.

Concluons donc enfin : en dépit des expériences que nous sommes libres de tenter ici ou là, il est certain qu'en ce qui concerne les niveaux et les modes de contrôle nous sommes, malgré que nous en ayons, étroitement tributaires des Concours de recrutement, puisque nous ne pouvons guère éviter de choisir nos méthodes d'enseignement et de contrôle en fonction des épreuves de ces Concours. Ce sont donc ces dernières qui devraient être repensées d'abord et il serait, en tout état de cause, du plus haut intérêt pour nous que soit enfin créé à ce niveau là, de l'IPES à l'Agrégation, un système d'options qui permettrait à plusieurs modes de contrôle d'y coexister en quelque sorte, et au latin (voire au grec) d'occuper une place digne de lui dans le cursus de Lettres modernes.

R. MARTIN

Chargé d'Enseignement
à la Faculté des Lettres
de Bordeaux